

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO

CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO
CHICO MENDES I, RIACHÃO DO POÇO, PARAÍBA

JOÃO PESSOA/PB

2017

ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO
CHICO MENDES I, RIACHÃO DO POÇO, PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

Orientadora: Dra. Deyse Morgana das Neves Correia

JOÃO PESSOA/PB

2017

N244c Nascimento, Ana Clara da Silva.

Construção da identidade docente da Escola do Assentamento Chico Mendes I, Riachão do Poço, Paraíba / Ana Clara da Silva Nascimento. – João Pessoa: UFPB, 2017.

113f. : il.

Orientadora: Deyse Morgana das Neves Correia

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do Campo) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Campesinato. 2. Docente. 3. Educação do campo. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7(043.2)

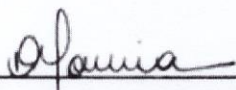
ANA CLARA DA SILVA NASCIMENTO

**CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO
CHICO MENDES I, RIACHÃO DO POÇO, PARAÍBA**

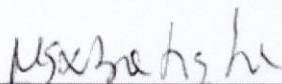
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Educação do Campo da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Educação do Campo.

APROVADO EM ____/____/____

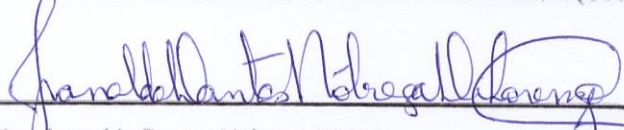
BANCA EXAMINADORA



Dra. Deyse Morgana das Neves Correia – orientadora (IFPB)



Dra. Maria do Socorro Xavier Batista – examinadora (UFPB)



Dra. Iveralda Dantas Nóbrega Di Lorenzo – examinadora (UFCG)

(...) O mais importante e bonito, o mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

Guimarães Rosa

Dedico este trabalho a duas pessoas que me
diziam sempre o que é viver melhor:

À Dona Penha, que ao partir, me ensinou que
o amor é eterno. Dado que, eternamente terei
um lugar para te amar no meu caminhar.

Minha Vovó. Minha Bebeca!

Ao senhor Amaro, o meu Nunum dos Reis, um
Camponês, Amigo e Pai, que durante sua
trajetória na terra me ensinou o que é a vida no
campo e os valores dos seus Montes Rochosos.

Naquela mesa faltam eles, conquanto vivem
em minha memória e coração!

AGRADECIMENTOS

Os sonhos foram se estreitando e ficaram mais delineados. O dever de traçar a trilha para atingi-los cobrou bem mais de mim. O Caminho se tornou mais dinâmico e cíclico durante o ano da Especialização. Nem todos os passos saíram de acordo com o planejamento, mas os resultados possuem nuances de sucessos, surpresas e ensinamentos. E neste momento final, agradecer é um dever essencial, pois envolve reconhecer e explicitar o valor de boas companhias.

Gratulo ao meu Deus e a todos os Anjos que me guiaram, envolta nas dificuldades, levantei os meus olhos para os montes e encontrei o meu socorro. Quem guardou minha entrada e saída, desde agora e para sempre. Os Seres Superiores que me completaram, mas quão esplêndido foi possuir pessoas que me ajudaram a transbordar no meu caminho.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, auxiliaram nessa trajetória. Em especial, aos meus pais, irmãos, sobrinhos e amigos: Mãe, Pai, irmãos e sobrinhos que contribuíram das mais diversas formas.

Aos meus avôs que não estão mais nessa terra, principalmente a Vovó Penha, meu eterno Amor, mas que me guiam.

Aos que longe ou perto, souberam entender e colaborar em mais essa etapa, em particular: Antonio Filho, Awesley Gonçalves, Carolina Correia, Ellen Lima, Ketheleen Layanne, Gabriela Di Lorenzo, Joédna Silva e Natália Di Lorenzo.

Aos colegas do Curso de Especialização pelos momentos de aprendizagem contemporizados, singularmente, as companheiras Aleandra Holanda, Cacilda Gonçalves, Maria Jeane, Rachel Reis e Vanessa Ferreira, pelos cafés, almoços, suportes, trabalhos, sorrisos e cumplicidades compartilhados que geraram força para concluir o Curso.

Agradeço as Educadoras, a toda a equipe da escola e as pessoas d.o Assentamento Chico Mendes que participaram de nossa pesquisa pela receptividade, confiança e colaboração.

Agradecimento especial para a Banca pelas contribuições e disponibilidades: sinto-me com uma grande responsabilidade perante vocês, um dever de mostrar o que foi aprendido porque são Educadoras singulares. Durante minha caminhada acadêmica vocês foram/são fontes de conhecimentos, exemplos, práxis e incentivos.

Primeiro, agradeço a Professora Dra. Maria do Socorro Xavier Batista, que me direcionou ao mundo acadêmico. Minha gratidão e respeito pela senhora são imensos, considerando que muito do que sou partiu da oportunidade de poder caminhar ao seu lado.

A minha educadora para além das salas de aula, Professora Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, meus dias seriam bem diferentes sem sua presença e ensinamentos, por lhe conhecer tão bem, me sinto honrada por compartilharmos experiências. Obrigada por me fazer crescer e ser uma pessoa melhor.

E, sobretudo a Minha Orientadora, Professora Dra. Deyse Morgana das Neves Correia, sem você para me ajudar a adaptar-se e superar-se não teria concluído a pesquisa. Mencionei seu nome por último intencionalmente, pois você foi uma base para sustentar este trabalho. Mas, talvez agradecer apenas pelos momentos de orientação seja injusto e muito pouco analisando a grandiosidade dos seus incentivos, ajudas e orientações dadas durante o decorrer da caminhada. Assim como todas pessoas citadas acima, tu és meu impulso que sinaliza a trilha de outros mundos na universidade.

*Vem me pedir além do que eu posso dar, É aí que o aprendizado está.
Vem de onde não sonhei me presentear.
Quando chega o fim da linha e já não há aonde ir.
Num passe de mágica a vida nos traz sonhos pra seguir
Queima meus navios, pr'eu me superar.
Às vezes pedindo que ela vem nos dar o melhor de si.
E quando vejo, a vida espera mais de mim, mais além, mais de mim.
O eterno aprendizado é o próprio fim.
Já nem sei se tem fim!
De elástica, minha alma dá de si.
Mais além, mais de mim.
Cada ano a vida pede mais de mim, mais de nós, mais além.
Vem me privar pra ver o que vou fazer.
Me prepara pro que vai chegar.
Vem me desapontar pra me ver crescer
Eu sonhei viver paixões, glamour, num filme de chorar.
Mas como é Felini, o dia-a-dia minha orquestra a ensaiar
Entre decadência e elegância, zique-zaguear
Hoje, aceito o caos.
(grifo nossos),
Eu e a Vida - Jorge Vercilo*

RESUMO

O Objeto de estudo de nossa pesquisa é a construção da identidade profissional dos educadores na escola do campo. Delineado a partir da problemática que a formação inicial deveria ser o grande alicerce para a construção da identidade, mas os cursos de licenciatura estão cada vez mais desvinculados das práticas pedagógicas de sala de aula, e se há dificuldade em construir nos educadores uma identidade com a profissão docente, ela aumenta o nível de dificuldade quando pensamos uma identidade docente a partir das especificidade do Campesinato, à vista disso, o nosso problema é a identificação de que elementos os educadores de escola do campo utilizam para o processo da construção de sua identidade docente. No tocante a nossa hipótese é que a identidade na profissão de educador perpassa um caminho relacionado às experiências pessoais e profissionais, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades da profissão realizadas por uma internalização do *Habitus* profissional dos educadores. À vista disso, pesquisamos quais são os elementos instituintes da identidade profissional dos educadores de escola do campo. o objetivo geral ficou definido na seguinte expressão: compreender o processo de construção da identidade profissional de educadores da escola do campo. Com vistas a direcionar o processo de pesquisa, os objetivos específicos foram assim delineados: discutir teoricamente a categoria identidade; identificar a formação, a percepção identitária e as possíveis relações que os educadores possuem com o Campesinato; e, elencar na realidade camponesa possibilidades de contribuição com a ressignificação da identidade profissional dos educadores por meio do *habitus* Camponês. Metodologicamente o referente possui uma abordagem qualitativa, quanto ao objetivo, é uma pesquisa exploratória participante. Como instrumentos para aproximação da realidade utilizamos observações e entrevistas. Os sujeitos da pesquisa foram duas Educadoras de salas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada no Assentamento Chico Mendes I, um território camponês, município de Riachão do Poço, Paraíba. Uma educadora leciona o turno da manhã as turmas do primeiro e segundo ano e a outra no período da tarde as turmas de terceiro a quinto ano. O tempo de pesquisa no Assentamento perfaz o período de janeiro à novembro no ano de 2017, sendo equivalente com ao tempo de curso da especialização, pois a aproximação com o campo de pesquisa empírica se deu a partir das atividades propostas com o Curso, para além das questões históricas, econômicas, culturais e sociais do Assentamento o tempo dedicado as questões que abordamos na referente pesquisa foi no período do mês de junho até novembro do presente ano, contudo os processos de ação e o vínculo com o local não acabam quando a pesquisa termina. Como resultado de pesquisa compreendemos por meio dos relatos das educadoras que existe uma dicotomia entre os saberes teóricos aprendidos nos cursos e os saberes teóricos do cotidiano, assim a identidade profissional dos educadores na escola do campo é construída como repertórios de saberes adquiridos em várias instâncias educacionais formais e informais. Os aparatos legais que permeiam a legalidade da Política Pública de Educação do Campo apresentam a necessidade da identidade profissional dos educadores da escola do campo ser construída a partir do contexto social, das vivências e identidades dos educandos, de modo que não desconsidere o seu campo social.

Palavras-Chave: Campesinato. Profissão Docente. Educação do Campo.

RESUMEN

El objeto de estudio de nuestra investigación es la construcción de la identidad profesional de los educadores en la escuela rural. Delineado desde la problemática de que la formación inicial debe ser la gran base para la construcción de la identidad, pero los cursos de grado están cada vez más disociados de las prácticas pedagógicas del aula, y si hay dificultad para construir en los educadores una identidad con el aumenta el nivel de dificultad cuando pensamos en una identidad docente basada en la especificidad del campesinado, en vista de eso, nuestro problema es la identificación de qué elementos usan los educadores escolares del campo para el proceso de construcción de su identidad docente. Con respecto a nuestra hipótesis, la identidad en la profesión de educador recorre un camino relacionado con las experiencias personales y profesionales, las elecciones realizadas, las prácticas desarrolladas, las continuidades y discontinuidades de la profesión llevadas a cabo por una internalización de los hábitos profesional de los docentes. En vista de esto, investigamos cuáles son los elementos instituyentes de la identidad profesional de los educadores escolares rurales. El objetivo general se definió en la siguiente expresión: comprender el proceso de construcción de la identidad profesional de los educadores de la escuela de campo. Para dirigir el proceso de investigación, se delinearon los objetivos específicos: discutir teóricamente la categoría de identidad; identificar la formación, la percepción de identidad y las posibles relaciones que los educadores tienen con el campesinado; y enlistar en la realidad campesina posibilidades de aporte con la resignificación de la identidad profesional de los educadores a través del hábitos Campesino. Metodológicamente, el referente tiene un enfoque cualitativo, con respecto al objetivo, es una investigación exploratoria participativa. Como instrumentos para la aproximación de la realidad, utilizamos observaciones y entrevistas. Los sujetos de la investigación fueron dos Educadores de salas multiseriados de los Años Iniciales de la Escuela Primaria de la Escuela Municipal de Educación Preescolar y la Escuela Primaria Francisco Mendes, ubicada en el asentamiento Chico Mendes I, un territorio campesino, Riachão do Poço, Paraíba. Municipio. Un maestro enseña el turno de la mañana en las clases de primer y segundo año y el otro en la tarde las clases de tercer y quinto año. El tiempo de investigación en el Acuerdo es el período de enero a noviembre del año 2017, equivalente al tiempo del curso de especialización, ya que el enfoque con el campo de la investigación empírica se basó en las actividades propuestas con el Curso, además de A partir de los asuntos históricos, económicos, culturales y sociales del Acuerdo, el tiempo dedicado a los temas que abordamos en la investigación referente fue de junio a noviembre de este año, sin embargo, los procesos de acción y el vínculo con el sitio no terminan cuando él la investigación termina Como resultado de la investigación, a través de los informes de los educadores, comprendemos que existe una dicotomía entre el conocimiento teórico aprendido en los cursos y el conocimiento teórico de la vida cotidiana, por lo que la identidad profesional de los educadores en la escuela rural se construye como repertorios de los conocimientos adquiridos en diversas instancias educativas formales e informales. Los aparatos legales que impregnan la legalidad de la Política Pública de Educación del Campo presentan la necesidad de construir la identidad profesional de los educadores de la escuela de campo a partir del contexto social, de las experiencias e identidades de los estudiantes, para que no ignora su campo social.

Palabras clave: Campesino. Ocupación Maestro. Educación del campo.

LISTA DE SIGLAS

CE	Centro de Educação
CCEN	Centro de Ciências Exatas e da Natureza
CEB	Conselho Nacional de Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Código Penal
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEC	Departamento de Educação do Campo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica
EC	Educação do Campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EPPEC-PB	Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba
GO	Goiás
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MSC	Movimentos Sociais do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PB	Paraíba
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROLICEN	Programa de Licenciatura
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1-	Açude Ipanema, Assentamento Riachão do Poço I, Paraíba.....	18
IMAGEM 2-	Celebração da colheita às margens do Açude.....	19
IMAGEM 3-	Casa Grande da Fazenda e Igreja.....	42
IMAGEM 4-	Escola Chico Mendes.....	46
IMAGEM 5-	Sala de aula multisseriada.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1-	Percentual da localização das escolas de Educação Básica.....	53
GRÁFICO 2-	Distribuição dos docentes da educação básica por nível de escolaridade	54
GRÁFICO 3-	Distorção idade-série no 1º, 5º e 9º ano do ensino fundamental.....	72
GRÁFICO 4-	Número de matrículas na educação básica por localização diferenciada.	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Fundamentos e Princípios da Pesquisa Participante.....	31
QUADRO 2 -	Caracterização Pessoal das Educadoras.....	34
QUADRO 3 -	Síntese Estrutural da Escola Chico Mendes.....	47
QUADRO 4 -	Formação das Educadoras.....	55
QUADRO 5 -	Elementos Construtores do Saber-Fazer Educacional.....	59
QUADRO 6 -	Competências das educadoras.....	79
QUADRO 7 -	Traços da Identidade em Educação do Campo.....	82

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1	APROXIMAÇÕES ACADÊMICAS E PESSOAIS: A CAMINHADA PARA ALÉM DOS LIVROS, OS MONTES ROCHOSOS.....	23
1.1	DOS LIVROS AOS MONTES ROCHOSOS: O CAMPO COMO INSPIRAÇÃO.....	23
1.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS: SUJEITOS E TRAJETÓRIAS.....	30
1.3	A HISTÓRIA DA LUTA PELA TERRA E POR EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES.....	37
2	PONDERANDO A IDENTIDADE E OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO TERRITÓRIO CAMPONÊS.....	49
2.1	IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	49
2.2	FORMAÇÃO E PERCEPÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	53
2.3	VÍNCULOS DOS EDUCADORES.....	62
3	HABITUS COMO ELEMENTO INSTITUTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE.....	71
3.1	HABITUS NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU.....	71
3.2	O HABITUS CAMPONÊS COMO INSTITUTE NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	74
3.3	ENTRAVES NA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIO DA REFORMA AGRÁRIA.....	77
	CONSIDERAÇÕES.....	90
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICES.....	101
	ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

Há um histórico de exclusão e desigualdade na educação brasileira, corolário de todo o processo histórico vivido no país. A educação, como elemento componente da sociedade, reflete os históricos de ausências. Uma negação de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, de qualidade, de uma política pedagógica, de infraestrutura, de valorização dos profissionais do ensino, de formação de professores, de um currículo contextualizado com a realidade dos educandos, de um vínculo com a sociedade, entre outras. Contraditoriamente, a educação é um agente de transformação social, pois é por meio dela que se pode criar uma consciência emancipatória de superação à exclusão e desigualdade.

Consubstanciado a esse âmbito, a escola, a família e o Estado estão envolvidos na educação como responsáveis pelos seus resultados, com atribuições de formar, instruir e construir os sujeitos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como mostra o Art. 205, da constituição federal (BRASIL,1988).

Especialmente, neste trabalho, nos delimitaremos a analisar questões relacionadas à ação de um dos responsáveis mais importantes nesse processo: a escola, em especial, os educadores. De acordo com Gentili (1995, p. 35-6) “os professores/as nas escolas são os trabalhadores mais estrategicamente colocados/as para mudá-la” e se quisermos que haja uma mudança na educação “temos que ver os/as professores/as como força de trabalho da mudança”.

Com isso, não queremos culpar ou elogiar os educadores pelas ocorrências da escola e esquecer o sistema que envolve a educação. Pois entendemos que ela, a educação, não é responsabilidade de apenas um ente, mas, sendo uma política pública, é resultado do jogo de forças entre as classes, dependente das organizações macro do Estado, das intenções e do comprometimento de todos. Não obstante, para o sujeito provocar uma transformação é preciso que ele se reconheça como sujeito. De acordo com Marcelo (2009), o desafio é transformar a profissão docente em uma profissão do conhecimento capaz de aproveitar as oportunidades da sociedade e respeitar o direito de aprender de todos. Se reconhecendo como sujeito, o educador reconhece sua realidade e é capaz de provocar uma transformação.

Logo, pesquisaremos neste momento a respeito dos educadores. Podemos afirmar que as práticas em sala de aula são decorrências de sua formação, da atuação, da concepção de educação abordada, dos elementos teóricos e práticos a que foram apresentados, das vivências

durante o curso de formação inicial e dos elementos presentes na realidade escolar em que estão inseridos. Nos cursos de formação inicial, em geral, é notório que não possuem inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. Tratam das teorias de uma forma desvinculada da realidade e não reconhecem as especificidades dos locais em que os educadores venham lecionar (GATTI, 2009).

A inexistência ou ineficiência da formação generalista e idealista dos cursos de licenciaturas refletem nas práticas dos educadores em sala de aula. Essa reflexão pode ser identificada na falta de identidade do educador no local em que atua. Ainda antes de ser uma identidade com o local é uma falta de identidade com a profissão de educador.

O distanciamento entre teoria e prática na formação, associado à desvalorização do fazer docente no senso comum, institui obstáculos à criação da identidade como docente. A identidade profissional é um processo contínuo e dinâmico de criação e recriação dos saberes, valores e experiências. Em sucessão, considerando a formação idealista, aparecem as seguintes interrogações: Como acontece a escolha pela profissão docente? Quais as aspirações do sujeito na profissionalização docente? De que forma sobrevém a construção da identidade docente? Até que ponto os processos de socialização do docente nos mais diversos espaços possuem influências na sua identidade profissional? Como a identidade profissional incita nas práticas escolares?

Neste estudo, essas questões ganham especificidade e afunilamos o nosso desejo de compreender um espaço específico: a escola do campo, donde partimos da concepção de que ela, a escola do campo, necessita ser formada com um intrínseco inter-relacionamento da educação com os distintos sujeitos do campo, sendo pautada por princípios e experiências que formam uma unidade diversa: o Campesinato. Esta categoria tem um modo de vida peculiar, cuja característica central se embasa na identidade camponesa e no trabalho familiar.

A família camponesa, que congrega as funções de produção e reprodução familiares, cuidados com os entes, cujo modo de vida implica na questão a terra e o trabalho, os quais são indissociáveis e centrais. A luta pela terra se constitui em processo vital para a perpetuação do modo de vida camponês. A escola precisa seguir os princípios norteadores da Política Pública de Educação do Campo de considerar e colaborar para o modo de vida do Campesinato. Batista (2006, p. 8) salienta que os Movimentos “reivindicam que a Educação do Campo

tenha identidade própria, que seja comprometida com os desafios, a história e a cultura dos povos que vivem nesse espaço”.

Daí, a escola do campo como proposta dos Movimentos Sociais do Campo (MSC) é construída coletivamente, a partir de aspectos como socialização ou vivência de relações sociais; construção de uma visão de mundo; cultivo de identidades, dando ênfase a autoestima, memória, resistência cultural, militância social; e, socialização e produção de diferentes saberes (CALDART, 2004). Seguindo os princípios da Política de Educação do Campo, cabe à escola o desenvolvimento de conhecimentos voltados à execução plena dos direitos dos povos do campo. Por isso, precisa de uma atuação docente específica.

O foco agora ultrapassa, portanto, a identidade docente, sendo o objeto em análise a construção da identidade profissional dos educadores na escola do campo. Assim, os questionamentos ficam mais afunilados, tais como: A formação dos educadores contempla a realidade da escola no campo? O que é ser educador em uma escola do campo? Faz-se necessário construir uma identidade profissional docente na escola do campo? O que levou os Educadores ensinar em escolas do campo? Quais os vínculos que os Educadores possuem com o campo? A identidade profissional dos educadores é importante para a efetivação da Educação do Campo? Como as práticas em sala de aula se relacionam com a realidade do campo? Até que ponto os princípios da Política Pública de Educação do Campo interferem na atuação educadores? A fim de definir um problema, conforme Gamboa (2007), é impreterível a feitura de uma pergunta-síntese, delineada em: Se há dificuldade em construir nos educadores uma identidade com a profissão docente, e ela aumenta quando se trata das especificidades do campesinato, à vista disso, a partir de que elementos os educadores de escola do campo constroem a sua identidade docente?

No tocante a nossa hipótese é que a identidade na profissão de educador perpassa um caminho relacionado às experiências pessoais e profissionais, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades da profissão realizadas por uma internalização do *Habitus* profissional dos educadores.

Partindo de todas as questões abordadas até o momento, o objetivo geral ficou definido na seguinte expressão: compreender o processo de construção da identidade profissional de educadores da escola do campo e quais as influências que o espaço camponês pode exercer nele. De forma que seja possível adquirir a compreensão dos elementos e das características do cotidiano de vida e trabalho no campo que corroborem para a construção da identidade profissional docente.

Com vistas a direcionar o processo de pesquisa, os objetivos específicos foram assim delineados: 1) discutir teoricamente a categoria identidade; 2) identificar a formação, a percepção identitária e as possíveis relações que as educadoras possuem com o Campesinato; e, 3) elencar na realidade camponesa possibilidades de contribuição com a ressignificação da identidade profissional das educadoras por meio do *habitus* Camponês.

Tencionando atingir os objetivos delimitamos como metodologicamente na estrutura da abordagem qualitativa, uma pesquisa exploratória, do tipo participante. Para aproximação da realidade utilizamos como instrumentos observações e entrevistas.

Quando aos sujeitos da pesquisa duas educadoras de salas multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada no Assentamento Chico Mendes I, um território camponês, município de Riachão do Poço, Região Geográfica Imediata de João Pessoa, distante 5.6 km da Capital.

O Assentamento Chico Mendes I possui uma realidade baseada na agricultura familiar, que pesca e produz macaxeira, milho, feijão verde e ovos, e os produtos são fornecidos também para a merenda escolar do município, por meio da cooperativa da comunidade atrelada ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Existem alguns gados, cabras, ovelhas, galinhas de capoeira, patos e porcos para a própria alimentação do núcleo familiar. Há famílias que também trabalham com apicultura na produção de mel. Além disso, no Açude Grande, como é chamado o açude que banha a região, existem os viveiros de peixes e camarão. A pesca e produção no açude são as bases da sustentação econômica do Assentamento.

IMAGEM 1- Açude Ipanema, Assentamento Riachão do Poço I, Paraíba



Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

As manifestações culturais da comunidade envolvem as danças típicas tais como: ciranda, quadrilha e forró. Além das lendas populares do folclore nordestino, os mais velhos contam muitas histórias sobre a Casa Grande e o Açude. Alguns dizem que se o açude Ipanema sangrar levará toda a cidade de Riachão do Poço. E o Município todo vai virar água. Existem histórias sobre a Casa Grande ser mal assombrada e morar espíritos de pessoas que já desencarnaram nela.

Mesmo apesar de todas as lendas a renda econômica do Assentamento acontece a partir do Açude Grande. Na imagem, a seguir, podemos observar o valor das águas do açude. Os moradores estão celebrando a Festa da Colheita em 2015 e, uma das ações foi uma procissão até o Açude de Ipanema, ou Açude grande para receber e agradecer aos seres espirituais uma benção da água pela colheita realizada no decorrente ano.

IMAGEM 2- Celebração da colheita às margens do Açude



Fonte: Arquivo da Secretaria de Educação do Município (2015)

Há um histórico de exclusão e desigualdade pela classe dominante com a população que vive no campo. A história no Brasil é a história das suas classes dominantes, é uma história de senhores e generais, de uma elite que afirma que a vida no campo é sinônimo de atraso.

Mas também a história do campo é como Martins (1981) conta: uma história dos trabalhadores, índios, quilombolas, camponeses, insubmissos e rebeldes que lutam pelo reconhecimento de um campo de vida. É esse outro campo que tencionamos elencar com

nossa pesquisa para corroborar com construção da identidade profissional do educador de escola do campo.

No tocante, a nossa relação com a escola aconteceu a partir do Curso de Especialização em Educação do Campo, vinculado ao Centro de Educação, no Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba (CE/DEC/UFPB). A grade curricular (Anexo I) do referido curso foi baseada na pedagogia da alternância, que pode ser definida como uma proposta que mescla um período em sala de aula e outro no campo.

No Curso a proposta gerou uma práxis entre as teorias e as práticas, depois das aulas teóricas os educandos eram orientados a ir a campo e realizar pesquisas empíricas no tempo comunidade¹. De forma que todos os educandos se inseriram no contexto do seu lugar de pesquisa no início dos cursos, pois as atividades desenvolvidas em sala de aula o tiveram como foco. Ao retornar, as atividades do Módulo eram sintetizadas em um componente curricular denominado Seminário de Alternância.

O tempo da pesquisa foi correspondente ao período de aula do Curso, que foi de Janeiro de 2017 até Novembro do referido ano, e apresentada em forma monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no mês seguinte².

No tempo comunidade aprendemos a entender e escutar a realidade social em que a escola se insere. E a nossa intenção neste projeto de pesquisa se justifica por ser uma necessidade demandada pelo lócus, pois percebemos que a partir de ações da Secretaria de Educação do Município de Riachão do Poço para a reformulação do Projeto Pedagógico das escolas de acordo com os princípios da Educação do Campo, a escola lócus da pesquisa vem sendo cobrada e interpelada com o cumprimento desses princípios e a tradução deles nas práticas. E para poder contribuir com o processo na docência faz necessário a compreensão de como ela é construída.

Outra justificativa é que o Assentamento Chico Mendes teve sua fundação a partir da luta e organização dos membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e por sua vez contar a história da Vida, da Cultura e da Educação do Assentamento é narrar sobre o Movimento. E estamos em momento histórico que as grandes mídias brasileiras criminalizam os Movimentos, especialmente os Movimentos Sociais do Campo (MSC). Dessa forma, contrapor essas concepções e tendências que o MST é maléfico para a sociedade

¹ Tempo comunidade compreende uma vivência com o local de pesquisa empírica, ou seja, é a ida/retorno para o lugar da pesquisa e possui como objetivo realizar a inserção do educando na prática em tempo que aprende as teorias.

² No item - Caminhos Metodológicos: Sujeitos e Trajetórias, apresentamos por meio do quadro 2 um cronograma com as nossas ações para melhor detalhamento do tempo de pesquisa.

também é uma das justificativas desse trabalho, ao divulgar que as suas práticas e a luta pela Reforma Agrária não se resumem à redistribuição e ao acesso a terra, mas garantia de condições de permanência digna no campo para toda a família camponesa.

Destacamos a nossa relação com o tempo por apresentar que durante a nossa Graduação³ participamos de quatro projetos relacionados à formação de educadores e a diversidade, sendo três em território de Reforma Agrária. Atuamos no programa de iniciação a docência em uma pesquisa sobre os múltiplos olhares para a infância no campo. Partilhamos de diversas ações do MST com educadores e crianças do campo. E além das discussões em sala de aula sobre o Campesinato e os princípios que regem a Política Pública da Educação do Campo, concluímos o nosso trabalho monográfico na graduação referenciando os espaços formativos do MST, em especial os Encontros Sem Terrinha, tanto para as Crianças Sem Terra como para as pessoas envolvidas, auxiliando a construção de suas identidades.

Por fim, a pesquisa se justifica com o pensamento em consonância com Stedile e Fernandes (2005) por saber que o Campesinato é uma classe para si, que resiste e luta pela permanência no campo, e mesmo quando expulso, a ele retorna pela organização social camponesa, portanto, não vai acabar e necessita da construção de um projeto educativo que sinalize para uma educação que reconheça as necessidades desse povo, bem como que façam parte da construção de um projeto de educação, cuja escola problematize seu entorno.

No tocante à organização o trabalho, além da Introdução e Considerações Finais, ele consta dividido em três capítulos: “Aproximações Acadêmicas e Pessoais: a Caminhada para além dos Livros, os Montes Rochosos”, “Ponderando a Identidade e os Elementos Constitutivos da Identidade Profissional Docente no Território Camponês”, e “Habitus como Elemento Instituinte na Construção da Identidade Profissional Docente”.

O capítulo “Aproximações Acadêmicas e Pessoais: a Caminhada para além dos Livros, os Montes Rochosos” fala do nosso lugar na história, destacando as trajetórias acadêmicas e pessoais com o Campo, o percurso metodológico as etapas da pesquisa, os instrumentos utilizados para coleta de dados e os procedimentos de análise e a história de luta pela Terra e Educação do Assentamento Chico Mendes.

Já o segundo capítulo, “Ponderando a Identidade e os Elementos Constitutivos da Identidade Profissional Docente no Território Camponês” é relativo à identidade profissional docente a formação e percepção da identidade profissional e vínculos dos educadores.

³ Graduação em licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento na Educação do Campo (CE/DEC/UFPB).

E o último capítulo “*Habitus como Elemento Instituinte na Construção da Identidade Profissional Docente*”, tem como foco a explicação do conceito *habitus* na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, o *habitus* camponês como instituinte na formação docente e os entraves na Política Pública da Educação do Campo em território da Reforma Agrária.

O próximo capítulo segue com intenção de explicar a relação dos sujeitos e trajetória da pesquisa e o tema da construção da identidade docente da escola do Assentamento Chico Mendes I, Riachão do Poço, Paraíba.

1 APROXIMAÇÕES ACADÊMICAS E PESSOAIS: A CAMINHADA PARA ALÉM DOS LIVROS

Iniciamos este capítulo por parafrasear Tardif (2007, p.61) o qual relata que o educador é plural, no sentido de seus saberes serem plurais, compostos e heterogêneos, pois trazem a tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber - ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas.

Então, o capítulo que se segue possui o objetivo de explicar a nossa trajetória como docente, uma vez que compreendemos que a identidade docente é construída ao longo da caminhada. Explicamos também o desenho metodológico de nossa pesquisa e o lugar em que foi realizada.

1.1 DOS LIVROS AOS MONTES ROCHOSOS: O CAMPO COMO INSPIRAÇÃO

Nosso lugar social demarca o entendimento dessas questões e se ancora em nossa trajetória acadêmica que nos fez reconhecer o papel da escola no campo e a sua contribuição na realidade dos sujeitos do campo, a partir da participação em quatro projetos de Pesquisa e Extensão de Formação de Educadores, vinculados ao Programa de Licenciatura (PROLICEN) no período de 2013 até 2015.

No ano de 2013, voluntária no projeto intitulado: Educação do Campo e Formação de Educadores nas Escolas dos Assentamentos Sede Velha do Abiaí, Teixeira e Camucim / Pitimbu – PB. O projeto teve por objetivo contribuir para discussão, elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das escolas dos Assentamentos Sede Velha do Abiaí, Camucim e Teixeira, no município de Pitimbu/PB, através da formação continuada para os professores. Teve por meta a realização de oito (08) encontros de oficinas pedagógicas, cada uma com a duração de oito 08h, com os educadores das escolas, envolvendo professores e alunos/as bolsistas e voluntários/as matriculados no Curso de Graduação, Licenciatura com área de Aprofundamento em Educação do Campo do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba; acompanhamento do desenvolvimento das atividades educativas nas respectivas escolas, planejando novas ações durante as formações continuadas; elaboração do relatório das ações do projeto, divulgação e apresentação dos resultados alcançados em eventos acadêmicos (PROLICEN/UFPB).

No período de 2013 – 2014 no projeto intitulado: Educação do Campo e Formação Continuada de Educadores das Escolas dos Assentamentos Apasa, Nova Vida e 1º de Março, que teve o objetivo de contribuir com a reorganização e a execução do Projeto Político Pedagógico das escolas dos assentamentos envolvidos, tendo como base, os princípios e as políticas de Educação do Campo; realizar atividades teórico-metodológicas a partir de oficinas pedagógicas, considerando as necessidades e dificuldades dos educadores e dos educandos; provocar a reflexão sobre a prática pedagógica, envolvendo a ação-reflexão-ação, relacionando com os pressupostos da educação popular do campo em uma relação dialógica e interdisciplinar.

No período de 2014 – 2015, no projeto de Formação Continuada de Educadores do Campo no Município de Alhandra. O projeto de pesquisa e extensão teve uma perspectiva da metodologia da pesquisa-ação realizada em oficinas pedagógicas com os educadores de escolas do campo do município de Alhandra na Paraíba, com o objetivo de contribuir para promover a formação dos docentes através da reflexão crítica sobre suas práticas docentes, tendo como fundamento o paradigma da Educação do Campo (EC), refletir sobre os problemas e desafios enfrentados pelas escolas do campo no município à luz dos fundamentos da Educação do Campo propondo o desenvolvimento de experiências com atividades pedagógicas envolvendo temáticas da realidade local, com o intuito de contribuir para a inserção da Educação do campo no Projeto Político Pedagógico as escolas do campo em Alhandra.

Os educadores das escolas do campo possuem uma característica que encontramos em diversas escolas nos territórios camponeses, de não compreenderem o lugar, não ter relação com o campesinato. A partir daí, os educadores que participavam as oficinas interpelaram com questões sobre a vida das crianças no campo e suas infâncias. Ao pesquisarmos percebemos que existem poucas produções com esse objeto de estudo. Identificamos uma produção relevante sobre Educação Infantil no Campo, mas pouco sobre a criança e a infância do campo.

Em 2015 do projeto intitulado: Gênero e Diversidade na Escola: Da Formação à Prática Docente. Buscou compreender da formação à prática docente de gênero e diversidade nas escolas. A efetivação do referido projeto, justificou-se pela relevância ao tema proposto Gênero e Diversidade na Escola, que permanece atual e com vasto campo de exploração, com poucas produções acadêmicas e insuficiência penetração na prática educativa. Além de atuar

na efetivação das políticas voltadas a promoção da desigualdade de gênero, étnico-raciais e da diversidade.

Outra pesquisa que atuamos foi no período de 2015 a 2016 pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (CNPQ/PIBIC), intitulada em: Educação do Campo e a Infância Camponesa: Múltiplos Olhares, teve como objetivo geral o conhecimento e a análise de diferentes olhares sobre as dimensões da vida das crianças do campo: sociais, lúdicas, as visões sobre diferentes aspectos da vida com vistas a melhor compreender e orientar as ações pedagógicas nas escolas do campo. Os objetivos específicos: identificar e problematizar as imagens construídas pelos adultos, especificamente, os professores e pais com relação aos diferentes significados da infância no campo; identificar a concepção e as proposições do MST para a infância; destacar e problematizar as imagens que as crianças têm sobre a infância no campo; identificar a visão das crianças sobre o campo e a terra; identificar as brincadeiras, afazeres que as crianças vivenciam no cotidiano no campo e na escola.

Participamos também de diversas ações e atividades junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), especialmente de oito Encontros dos Sem Terrinhas (2011-2017). Concluímos a monografia de curso da graduação expondo como os Encontros dos Sem Terrinha⁴ se configuram um espaço de formação. Participar das ações do MST, em especial dos Encontros dos Sem Terrinha, corroborou para a minha formação política dentro da universidade. Formação política no sentido de defender uma proposta de educação pensada a partir dos e com os seus sujeitos, adotando uma concepção contra-hegemônica à educação vigente nas escolas públicas do campo.

Destacamos também as leituras, debates, participações e organizações de eventos como os quatro Encontros de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba (EPPEC-PB) (2011-2017), todos promovidos pelo Grupo de Estudos, do qual participamos como integrante "Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo", da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB).

Além destas participações, destacamos também as discussões em sala de aula durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo (UFPB), concluído no ano de 2016 e, as experiências compartilhadas no Curso de

⁴ Os Encontros dos Sem terrinha são os principais espaços destinados para as crianças, possuem um caráter político, mas também são momentos fortes de brincadeira e mística que trabalha a sensibilidade e os novos valores, levando a criança a cultivar um amor especial pelo movimento a que pertence. São realizados em nível local, regional ou estadual, com crianças Sem Terrinhas de Acampamentos e Assentamentos. Com objetivos de fortalecer a troca de experiência, permite que as crianças Sem Terra se encontrem com outras, incentiva o crescimento e autoestima.

Especialização em Educação do Campo (UFPB), o qual será sintetizado com o referente trabalho.

As inserções nos projetos de pesquisa contribuíram para a nossa formação, pois compreendemos que existir um distanciamento entre a teoria e a prática nas propostas curriculares dos cursos de formação das instituições de ensino superior (IES), a partir de nossa Formação e dos exemplos dos educadores participantes nas pesquisas realizadas sobre a Formação de Educadores. Assim, agradecemos a participação nos projetos como sendo fundamental em nossa aproximação de ser professora-pesquisadora, ao nos aproximar das realidades dos sujeitos, relacionado ao contexto e às práticas pedagógicas e de ensino, visando por meio da pesquisa adquirir conhecimento da realidade para transformá-la.

Apesar de na sala de aula na UFPB durante o curso de Graduação de Pedagogia com área de aprofundamento na Educação do Campo, diversos professores e componentes curriculares terem contribuído para a decisão e escolha do tema. Os principais componentes que podemos destacar foram: Fundamentos Sócio Históricos da Educação do Campo (2012.2); Pesquisas e Práticas Educativas na Educação do Campo I (2012.2); Pesquisa e Práticas Educativas na Educação do Campo II (2013.1); Educação e Movimentos Sociais (2013.1); Projeto de Pesquisa e Extensão do Campo (2014.1); Escola Rural e Classes Multisseriadas (2014.1); Educação Infantil (2014.2); e Organização e Práticas da Educação Infantil (2015.2).

Destacamos também o Curso de Especialização em Educação do Campo (UFPB – 2017) durante o recorrente ano afunilamos nossos conhecimentos sobre a temática e conhecemos nas práticas a realidade e vivência dos colegas de curso em diversas áreas, as quais compreendem a diversidade de sujeitos que presenciam as desigualdades socioculturais, econômicas e geracionais, em um espaço social diferenciado que é o campo brasileiro, o campo do nordeste e especificadamente o campo paraibano, em que predomina uma grande ocorrência de multissérie, problemas de distorção idade-série, evasão escolar e outros. Mas, por meio dos debates, em sala de aula podemos contribuir para pensar práticas educativas de forma que atendam as diversidades do campesinato e os princípios que preconiza a Política Pública de Educação do Campo.

Ainda na especialização podemos destacar o companheirismo a colaboração de pensar possibilidades, práticas e, principalmente o trabalho em equipe em participar das experiências e práticas das escolas do campo de companheiros de Curso, singularmente nas pesquisas sobre a Educação Quilombola na Comunidade de Paratibe, as questões relacionadas sobre a

Educação Tecnológica, sobre a identidade e o contexto social, e a transversalidade e os princípios éticos nas escolas do campo no município de Riachão do Poço, podemos afirmar que adentrar na possibilidade de contribuir com essas pesquisas ajudou no desenvolvimento da nossa e na percepção que podemos ter uma educação com qualidade em escolas públicas, sobretudo, escolas do campo, voltadas aos filhos da classe popular.

Salientamos a nossa participação como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Geografia (CCEN/UFPB) no primeiro semestre de 2017, no componente de Metodologias para o Ensino de Geografia. A Ementa deste Curso foi: Ensinar e aprender: alfabetização geográfica; cotidiano escolar; métodos, técnicas e recursos didáticos; alternativas para o ensino de Geografia; reformas no mundo da Educação e na Geografia, renovação pedagógica. Teve como objetivos refletir sobre o lugar do ensino de Geografia, seus dilemas, desafios e demandas na sociedade; refletir sobre o trabalho docente em Geografia e os caminhos metodológicos cotidianos; analisar as pesquisas sobre formação de professores em Geografia; e analisar as reformas no mundo da Educação e na Geografia, no contexto da formação de professores.

O respectivo Curso foi dividido em duas unidades: O Ensino de Geografia, a Formação Do Professor e o Cotidiano Escolar e a Pesquisa na Formação do Professor de Geografia. Na primeira, compreendemos questões sobre a violência simbólica, capital cultural, habitus, fundamentos teóricos e metodológicos da formação docente, saberes docentes na formação profissional e práticas de ensino na Geografia. Na segunda unidade questões relacionadas a formação inicial. O Curso corroborou na ampliação dos nossos conhecimentos sobre as categorias geográficas e a indissociabilidade de entender a Educação do Campo a partir da discussão de espaço, lugar, território e paisagem. Além de ser uma importante base para a nossa fundamentação.

Ademais, o Território Camponês passou a ser um lugar nosso com uma afirmação cultural identitária pela experiência cotidiana do simbolismo e apego pelo lugar. Quando falamos lugar, estamos intencionando nossa fala para um lugar de vida e afetividades. Santos (1999) caracteriza a categoria lugar como sendo uma funcionalização do mundo, ou seja, dentro de um mundo com um conjunto de possibilidades, cada lugar se diferencia por realizar apenas um feixe daquelas possibilidades existentes.

Em que cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente, de modo que a ordem global prima seus parâmetros de formas superiores e externas, enquanto a ordem local direciona os seus parâmetros, a partir de

outras escalas, tais como: a co-participação, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização. Esses parâmetros construíram uma identidade cultural com o lugar, que uma vez conhecido passou a ter valor. Tratam-se das experiências vividas e aprendidas junto com os camponeses.

Na construção da nossa identidade cultural, podemos afirmar a presença de uma pessoa que gerou uma aproximação e estreitamento com o tema – Amaro da Nóbrega Filho., um camponês. Como Paulo Freire salientou em vários momentos da sua vida, estávamos em constantes transformações e as pessoas que permanecem em nossos caminhos influenciam as nossas trajetórias. Pois somos seres inacabados e as pessoas de nosso entorno adentram na nossa vida para nos completar. O eterno aprendizado é o próprio fim e as inquietações é que movem o conhecimento.

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, o mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão (ROSA, 1956, p. 24-5).

As oportunidades que tivemos de passar dias e momentos em Porção, um sítio no município de Várzea, Paraíba, nos fizeram viver, aprender e compreender como se constrói o cotidiano do camponês. O senhor Amaro, em sua trajetória de vida na terra, foi um padrinho, um pai, um amigo e um conselheiro e, por ser camponês, nos ensinou de perto muitos dos seus valores.

Recordamos de um dia no Porção, uma vaca iria ter filhote. Passamos o dia achando que nasceria a qualquer momento, mas ao olhar para a vaca, de longe, ele falou que demoraria muito. Lógico que duvidamos e ficamos a todo instante esperando o nascimento. Mas como ele falou, demorou bastante. Na hora que nasceu fomos correndo contar ao Senhor Amaro. “– Nunum, Nunum, nasceu! É um boi lindo”. Ele perguntou: “– Você viu nascendo”? “– Sim, é um boi, ele tem cupim, vai ser um touro”. E pediu: “– Minha filha, você acredita que nunca consegui olhar? Ajude-me. Vamos lá”.

Caminhamos ao encontro do animal que havia nascido. Cada vez que contávamos como foi o nascimento mais ele falava maravilhado dessa experiência ser única. Ao chegar perto do cercado, perguntamos como tinha cuidado do sítio tanto tempo sozinho e nunca ter visto um boi nascer. Foi quando começou a sorrir: “– Ah, minha filha da cidade, vou ensinar o que é o campo para você. Já presenciei muitos bezerros nascendo, mas um boi? Um boi e mais um com cupim que vai ser um touro, nunca tive o prazer. Imagino que a vaca deve ter

sofrido muito. Não foi”? Retrucamos: “– Mas Nunum, o senhor andou até aqui sabendo que não era nada demais”? “– Não, andei porque vou ensinar o que há de melhor nos meus Montes Rochosos para você gostar desse lugar e cuidar na minha ausência”.

Ele tornou-se uma pessoa fundamental nessa construção, por nos repassar seus valores e saberes. Não só ensinou a gostar dos Montes Rochosos, como chamava poeticamente o seu campo, corroborou para construir em nós uma identidade cultural com aquele lugar. Bittencourt (1974) escreveu uma música que é um poema o que nos faz relembra-lo: “Naquela mesa ele sentava sempre, e me dizia sempre, o que é viver melhor. Naquela mesa ele contava histórias, que hoje na memória eu guardo e sei de cor. Naquela mesa ele juntava gente e contava contente o que fez de manhã. E nos seus olhos era tanto brilho que mais que seu filho, eu fiquei seu fã”. Falar dele faz a saudade percorrer os olhos, transborda meu coração de gratidão, ao mesmo tempo lembra-nos de um dever: cuidar e contribuir para uma vida melhor no campo.

Conviver com a realidade do campo, por conseguinte mostrou outra lógica de vida e infância diferente da vivida por nós, uma vez que as crianças camponesas, como parte da família, participam de todas as suas ações, ajudam os pais e as mães nos trabalhos dentro de casa e no campo, dentre tantas outras atividades, mas que não é menos criança por isso, não deixa de viver essa fase da vida, não perde o brilho e o encanto infantil. Ao contrário, as crianças do campo demonstram por vezes felicidade, ter mais autonomia na vida e liberdade no brincar.

Durante os Projetos de Pesquisas também tivemos a oportunidade de se debruçar sobre a realidade camponesa, não apenas nas teorias, mas também e, principalmente na prática. Com a convivência com a equipe de organização escolar, gestores, educadores, merendeiras, auxiliares e também as crianças e suas famílias.

Faz importante também destacar que durante o curso de graduação em Pedagogia, uma exigência era que os estágios supervisionados, que no Curso foram cinco, fossem em escolas do campo. Compreender a lógica destas Escolas e se relacionar com a comunidade escolar também foram muito importantes em nossa formação.

Esta trajetória, tanto na vida acadêmica como pessoal, nos aproximou da realidade do campo, reconhecendo o valor do Campesinato e comprovando as teorias postas nos livros durante os cursos; fez questionar se as especificidades estão sendo levadas em consideração e se a escola ajuda para a permanência e a vida digna no campo ou contribui para o aumento da desigualdade.

Caminhar por esses espaços contribuíram para nosso envolvimento, afinidade, escolha e permanência na defesa da luta no Movimento Por Uma Educação do Campo. Além do mais contribuiu para delimitarmos o recorte espacial deste projeto de pesquisa: a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada no Assentamento Chico Mendes I, um território camponês, município de Riachão do Poço, Região Geográfica Imediata de João Pessoa.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: SUJEITOS E TRAJETÓRIAS

A pesquisa é de natureza aplicada e segue uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (1993), se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. O uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que é comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos (GIL, 1999).

Quanto ao objetivo, é uma pesquisa exploratória, que proporciona uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Gil (1999) considera que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo o autor, este tipo de pesquisa é o que apresenta menor rigidez no planejamento, pois é planejada com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Também se classifica do tipo pesquisa participante, que se define pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas. Brandão e Borges (2007, p. 53) consideram sobre ela que:

Os agentes populares em diferentes posições na gestão de esferas de poder ao longo do processo da pesquisa, assim como na gestão dos processos de ação social dentro da qual a pesquisa participante tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa.

Em outras palavras, na pesquisa participante, o pesquisador se aproxima e cria vínculo com o local, fazendo visitas, conversando com a população, participando das festas, das

missas, conversando com os pais na escola, dentre outras formas. Poderia, por exemplo, abordar outros assuntos considerando o conhecimento a respeito do espaço pesquisado na comunidade, mas escolheu a partir de seus critérios delinear um objeto de estudo, contudo existe uma sensibilidade e apropriação sobre outros assuntos no lócus. Durante nossa pesquisa poderíamos trabalhar sobre as questões econômicas do local, sobre as questões históricas, religiosas, de pertencimento ao Movimento, e tantas outras. Mas escolhemos falar sobre a identidade docente, considerando que para entender a organização pedagógica escolar se faz necessário primeiro entender como os educadores constroem suas formações.

Além disso, os processos de ação e o vínculo com o local não acabam quando a pesquisa termina; é um trabalho popular com uma dimensão de cunho político e pedagógico para além dos objetivos da pesquisa.

Decidimos adotar os quatorze fundamentos e princípios abordados por Brandão e Borges (2007) como bases necessárias para a realização da pesquisa participante, sintetizados no quadro I, a seguir.

QUADRO 1 - Fundamentos e Princípios da Pesquisa Participante

1º O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social.	2º Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos sujeitos em suas diferentes dimensões e interações.
3º A pesquisa deve ser contextualizada em sua dimensão histórica, pois são momentos da vida, vividos no fluxo de uma história de uma realidade social.	4º O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador.
5º Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma reflexão da realidade.	6º O processo e os resultados de uma pesquisa interferem nas práticas sociais.
7º A participação popular comunitária deve se dar, preferencialmente, por meio de todo o processo de investigação-educação-ação.	8º Os envolvidos da pesquisa podem ter postura culturalmente diferenciada, mas social e politicamente equivalente e igualada.
9º O compromisso social, político e ideológico do/da investigador/a é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais.	10º Deve-se reconhecer e aprender a lidar com o caráter político e ideológico de toda e qualquer atividade científica e pedagógica.
11º Não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social.	12º Pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores.
13º A pesquisa deve ter como propósito a transformação social.	14º Os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular.

Fonte: Brandão e Borges (2007)

Compreendendo como mostra no Quadro I, que a pesquisa deve estar situada em uma perspectiva da realidade social, buscamos um tema em que poderíamos contribuir posteriormente para a realidade social da escola. E a nossa investigação partiu da realidade dos envolvidos, contextualizada com a história de forma que o resultado tenha um impacto nas práticas sociais, pois a pesquisa tem um propósito de transformação social

Adotamos procedimentos distintos, mas que se complementam para fazer o que a pesquisa participante requisita: um olhar atento à realidade social, ao local pesquisado para entender a complexidade do fenômeno e as suas causas sociais, e a partir da pesquisa poder contribuir para uma futura transformação social, pois os conhecimentos compreendidos na pesquisa precisam ser apropriados e direcionar a emancipação do saber popular.

Optamos, portanto, como procedimentos principais a observação e a entrevista, considerando que Patto (1999) aponta a insuficiência da entrevista quando se trata de apreender as relações intersubjetivas e que se as ambiguidades podem ser percebidas nas falas, as contradições entre o discurso e a ação pedagógica só se explicitam por meio da comparação entre eles, por meio da observação; ou seja, o discurso e o ato precisam ser comparados.

A observação deve ser utilizada junto à outra técnica de pesquisa, pois, essa técnica possui vantagens e limitações que podem ser administradas com o uso concorrente de outras técnicas de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 1996). Partindo do conceito geográfico de paisagem, podemos dizer que a percepção vai além da descrição do local observado, mas a interpretação e compreensão dos simbolismo que atribuem significado ao que é observado.

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; desse modo, a visão – pelo homem – das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto para chegar ao seu significado. A percepção ainda não é o conhecimento, que depende de sua interpretação, esta será tanto válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência. (SANTOS, 2008, p. 68)

Em todos os momentos da pesquisa, utilizamos a observação, pois, segundo Cervo e Bervian (2002, p. 27), sem observar a pesquisa é reduzida a uma simples conjectura e uma simples adivinhação dos fatos. Definindo em: “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um amplo objeto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso”. A observação na pesquisa teve dois papéis fundamentais: primeiro, a partir das observações da organização pedagógica escolar definimos as questões a serem abordadas nas entrevistas; segundo, por meio delas comprovamos a realidade transcrita. Ela ajuda o pesquisador a “identificar e obter

provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 79).

Para investigar as relações que os educadores possuem com o campesinato realizamos uma entrevista aberta, na qual introduzimos o tema e os entrevistados tiveram a liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. Perguntamos aos entrevistados: Qual a relação que você tem com o campo? O que você entende pela vida no campo? Qual sua inspiração para ser docente? O que eles entendiam por identidade? Porque ser docente? Como se enxergam enquanto educadores? O que era ser educador? O que é ser educadora no Assentamento? Como você leciona na escola do Assentamento?

Enquanto entrevistávamos, lançamos as perguntas citadas com a finalidade de saber quais as relações, os vínculos, que as educadoras possuíam com o campesinato e depois como foi o processo de formação inicial e assumimos uma postura de ouvintes para captar uma melhor investigação.

Minayo (1993) afirma que a entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada, geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos.

Já para identificar como os educadores percebem a sua formação, a identidade e as possibilidades de construir a identidade profissional, a partir da realidade camponesa, o procedimento utilizado além da observação, foi uma entrevista semi-estruturada⁵, com um conjunto de questões previamente definidas, mas feitas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. De acordo com Gil (1999), a entrevista é uma técnica de coleta de dados bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam e desejam, assim como suas razões para cada resposta.

Todos os procedimentos metodológicos foram realizados mediante a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNE) versando em não transcorrer risco no decorrer da pesquisa, existindo uma concordância mediante também a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), pelos envolvidos com a pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram os Educadores do ensino fundamental da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada no

⁵ Apêndice.

Assentamento Chico Mendes I, um território camponês, município de Riachão do Poço, Região Geográfica Imediata de João Pessoa.

Para melhor explanação apresentamos no quadro, a seguir uma caracterização pessoal das Educadoras. Chamaremos de Educadora I (EI), a docente que leciona em uma turma multisseriada de terceiro, quarto e quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no turno da tarde na escola do assentamento e a Educadora II (EII) corresponde à docente da turma multisseriada de primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no turno da manhã na escola do assentamento.

QUADRO 2 - Caracterização Pessoal das Educadoras

CARACTERIZAÇÃO	EDUCADORA I	EDUCADORA II
Idade	50	31
Gênero	Feminino	Feminino
Local de Moradia	Cidade	Cidade
Estado Civil	Solteira	Casada
Vínculo com o Campo	Já morou	Convivência
Escolarização	Nível Superior	Nível Superior
Tempo de Serviço	21 anos	14 anos
Experiência Urbana	10 anos	6 anos
Experiência no Campo	11 anos	8 anos

Fonte: Autoria própria (2017).

A aproximação com o campo de pesquisa empírica se deu a partir do curso de Especialização em Educação do Campo (CE/DEC/UFPB). A grade curricular do referido curso foi baseada na pedagogia da alternância e gerou uma práxis entre as teorias e as práticas, depois das aulas teóricas os educandos eram orientados a ir a campo e realizar pesquisas empíricas no tempo comunidade. Ao retornar, as atividades do módulo eram sintetizadas em um componente curricular denominado Seminário de Alternância.

Algumas das atividades que realizamos durante o curso que tiveram grande relevância para a construção do nosso trabalho de conclusão de curso, seguem listadas a seguir: Atividades pedagógicas para conhecer a realidade local (Anexo II); Caracterização da Escola (Anexo III); Relatório das aulas e visita ao Memorial das Ligas Camponesa João Pedro Teixeira – PB; Investigação sobre a Gestão Escolar do Município Lócus da pesquisa; Projeto didático para uma turma de Ensino Fundamental; Texto de reflexão sobre Escola do Campo e a concepção de Educação do Campo; Construção do Projeto de Pesquisa; E, pesquisa sobre a relação da questão agrária e a história do município.

No item a seguir apresentaremos a história de conquista do Assentamento e da Escola, o presente regate foi elaborado a partir de pesquisas para realização das atividades propostas pelos professores na especialização. Para atender requisito dos componentes EC, Princípios e Fundamentos, Pesquisa e Práticas Educativas em EC I e Questão Agrária, Movimentos Sociais e A Luta Por EC realizamos conversas informais com os moradores da comunidade.

No final da tarde sentamos, e falo no plural, pois a nossas companheiras do curso de Especialização participaram destes processos conosco. As Companheiras Cacilda Gonçalves e Jeane França, também estudantes do Curso escolheram o mesmo Assentamento para desenvolver sua pesquisa. Sendo que uma pesquisou as questões relativas a sustentabilidade e a outra a relação identitária da família com a EC.

Em tantas e todas idas aos Assentamento que dista 5.6 km de João Pessoa – PB fui acompanhada da companheira Cacilda Gonçalves, que teve grande colaboração para nossa pesquisa. Tantas vezes em momentos de entrevistas com as Educadas a Companheira Cacilda ficou na sala de aula delas aplicado oficinas e sua pesquisa com as crianças e nesta forma de colaboração ficamos presentes durante todo o ano no Assentamento.

Nas duas primeiras visitas que chegamos à cidade de Riachão do Poço, um carro lotado na Secretária de Educação deixávamos no Assentamento. Mas logo criamos uma relação com as Educadoras e passamos a ser convidadas a voltar para a cidade de no carro que os levavam. Além das Educadoras da escola que pesquisamos o motorista também pegava as Educadoras do Assentamento ao lado.

Viajar com as Educadoras foi muito importante durante nossa pesquisa, pois observávamos os seus cotidianos, por diversas vezes elas conversaram sobre as atividades que estavam desenvolvendo em sala aula, como se trocassem de experiências. E fez com que conhecêssemos mais elas.

Andando atentamente no Assentamento conhecemos várias pessoas, senhoras que muitas vezes estavam sentadas nas frentes de suas casas, como foi o caso de uma senhora que morava perto da escola, ela sempre ficava a admirar o seu jardim enquanto esperava a neta pequena voltar da escola. Passamos e falamos com ela, contamos quem éramos e ela prontamente convidou para entrar, sentar e tomar um café para conversar.

Ela foi contando como era a história do Assentamento, e ela era moradora da antiga fazenda, na concepção dela as ações das pessoas envolvidas no MST não foram benéficas. Ela só permaneceu morando nas terras para não contrariar o seu marido. Quando percebemos ela tinha muitas magoas do Movimento e a nossa companheira Cacilda vestia uma camisa do

Encontro dos Sem Terrinhas do MST, enquanto a senhora desabafava suas crenças e magoas, a nossa companheira ficou sentada com a bolsa no colo de uma forma que cobria na camisa o símbolo do MST.

Relato essa ocorrência para deixar claro que precisamos ter sensibilidade na hora da pesquisa. Como apresentamos no Quadro I sobre as considerações de Brandão e Borges (2007), não existe neutralidade científica em pesquisa alguma, é uma escolha defender e ajudar ao MST em suas ações, contudo para ter essa postura a nossa formação foi diferente da cordial senhora que abriu as portas da sua casa tão bem para nos receber, só que possui queixas antigas do Movimento. A formação a construção ideológica dela foi totalmente diferente da nossa e precisamos saber olhar para os fatos com uma visão contextualizada com a dimensão histórica.

Então, escutamos atentamente todas as suas contestações, entendemos as suas dores e batalhas. Ela sempre abriu as portas da sua casa para nós receber, sempre foi bastante cordial e aos poucos conversamos com ela sobre a outra versão do Movimento que conhecemos, sobre um mundo que vai além do que a televisão poderia mostrar. Se assim que ela falou mal sobre o MST tivéssemos colocado nossa visão não teríamos mais a oportunidade de entrar em sua casa.

Outros momentos que precisamos entender na pesquisa é que as pessoas não podem parar o que estão fazendo para atender o pesquisador. A vida no campo é árdua e de domingo á domingo, não tem feriado ou final de semana. Por isso, em várias ocasiões conversamos com eles enquanto trabalhavam, e ao menos tempo ajudávamos com seus serviços. Certa ocasião uma senhora que pertencia a primeira família que chegou nas Terras estava arrumando as cadeiras da igreja para uma missa, enquanto ajudávamos ela com a arrumação ela foi contando sua história.

Importante essa interação para a pesquisa e conversar seja ajudando uma senhora a limpar as cadeiras para uma missa na igreja, conversar com os pais durante a chegada ou saída dos educandos, segurar um balde para regar as plantas ou sentar sob a sombra de uma árvore e conversar sobre a vida no Assentamento.

O próximo item é destinado a relatar a história da luta pela Terra e por Educação do Assentamento Chico Mendes, a partir dos relatos dos moradores coletados durante a realização das atividades propostas no curso de Especialização em Educação do Campo, na UFPB, como já mencionado.

O modelo de curso propôs uma relação com o local da pesquisa e, compreendendo o que a história do Assentamento e da Escola constituem o *habitus* camponês⁶, reservamos o subitem, a seguir, para relatar a temática.

1.3 A HISTÓRIA DA LUTA PELA TERRA E POR EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO CHICO MENDES I

A conquista da terra no Assentamento Chico Mendes I foi de muita resistência e esperança para conseguir o seu tão sonhado lugar. Eles ocuparam as terras da antiga Fazenda Ipanema em 1998, e em 25 de dezembro do ano seguinte receberam a posse da terra.

A história do Assentamento remete a trajetória da longínqua luta pela terra no Brasil, cuja história registra fatos relacionados à violência nos campo e, posteriormente, aos Movimentos Sociais. Fernandes (2000, p. 106) conta sobre a história do MST no Brasil que essa época foi tempo de lutar contra o cativo da terra no Nordeste.

De 1985 a 1990 foi o primeiro período em que os sem-terra trabalharam na construção do MST no Nordeste. Nas terras de Zumbi, as constantes lutas da resistência pela conquista da terra iniciavam uma nova fase. Quatrocentos anos depois das conquistas dos primeiros quilombos, a luta contra o cativo humano tornara-se a luta contra o cativo da terra.

Para compreender a história do lugar e realizar a interação que a pesquisa participante requisita, passamos a conviver com as pessoas do Assentamento, ter uma sensibilidade de sentir e compreender o local, a partir dos relatos dos moradores.

Conversamos com três Assentados que participaram da luta pela terra no Assentamento Chico Mendes I e eles explicaram como foi o processo de acampamento para compreender a atual realidade social do lugar. Para melhor organização e não revelar as fontes dos relatos, vamos chamar essas mulheres de: Camponesa I, Camponesa II e Camponesa III.

Contaram que os camponeses estavam sem espaço, as grandes propriedades tomando conta de todo território, nas cidades próximas de suas casas não tinha empregos, nas grandes Fazendas os números de trabalhadores estavam cada vez menor. A história que os assentados relataram acontecem durante uma grande seca que castigava o Nordeste, na década de 90.

⁶ Melhores explicações sobre *habitus* camponês no decorrer do trabalho monográfico, especificadamente, no capítulo 3, intitulado: *Habitus como Elemento Instituinte na Construção da Identidade Profissional Docente*.

Enquanto a seca apertava de um lado, o latifúndio expulsava o camponês do outro, até que, por influência de uma Marcha do MST vinda de Cajazeiras até João Pessoa, por volta de quarenta moradores e desempregados do Município de Mari resolveram começar as articulações e conversar com o pessoal do Movimento. Depois organizados ocuparam uma terra.

Tudo começou aqui com a nossa necessidade e principalmente a organização do Movimento percebeu as pessoas que estavam trabalhando como escravas ou nem trabalhando e organizou para ocupar essas terras improdutivas. Primeiro fomos para uma fazenda em Mari - a Soares de Oliveira, ocupou mais ou menos quarentas famílias. Mas, os donos da fazenda fizeram pressão na justiça, mandou capangas e fomos despejados para a beira da BR enquanto esperamos à hora de voltar. Mas voltar como? O dono encheu a fazenda de gado, foi carros e mais carros de gado para provar que a fazenda era produtiva. Também mandaram muitos capangas para proteger. E ficamos sem chances de ocupar. Só que o tempo em que ficamos na beira da estrada foi dando forças, começamos a se organizar e perceber que existiam outras terras para ocupar. E foi chegando mais pessoas, foram somadas no lugar de diminuir as famílias. O INCRA mostrou outra área que foi a Fazenda Ipanema, e aqui deu muito certo. Acampamos, não teve conflito, mas tiveram muitas dificuldades. Fui a primeira a chegar, depois meu pai chegou e as outras famílias (Camponesa III, entrevista, 2017).

Conforme a Camponesa, foram expulsos da primeira terra em que tentaram ocupar, e logo depois o INCRA indicou outra terra para ocupação. Nesta Terra, a Fazenda Ipanema de Riachão do Poço/PB, como o proprietário possuía muitas dívidas, os camponeses ocuparam sem brigas, contudo eles não tinham nada e tava em época de seca o açude tava sem água, não tinha como plantar, nem criar animais. Eles alegam que passaram muitas dificuldades.

Já a outra camponesa que conversamos fala de autoridade, poder, violência e opressão quando diz que o dono da fazenda ainda ficou um tempo morando lá e seus filhos eram pistoleiros dos bons, ao se mudarem da casa ‘tiraram um caminhão de munição’. Além disso, na fala dela é possível ouvir o discurso de gênero quando ela conta que foi obrigada a morar naquele lugar, o Marido decidiu e ela por conta do patriarcalismo que teve que acompanhá-lo.

Éramos moradores de uma fazenda um pouco perto daqui. Meu marido escutou essas coisas, chegou em casa com essas conversas. Não queria, eu não queria me juntar com esses Sem Terra, eu não tinha terra, mas tinha um lugarzinho que criei meus filhos e vivíamos com pouco, mas tava boa aquela terra para mim. Ele queria ter um pedaço de terra maior, e dele. Chegou esse homem, o líder deles e meu marido aceitou. Não tive como contrariar ele, casamento de antes é diferente do de hoje. O que o marido decidia a mulher aceitava. Chegamos aqui já estava construindo as casas, o velho ainda morava na fazenda. Mas eu não queria negócio com eles e fiz certo. Quando

se mudaram dessa casa tiraram um caminhão de munição, os filhos eram pistoleiros dos bons (Camponesa II, Entrevista, 2017).

O sistema capitalista ocasiona ao campo diversas mudanças, essas modernizações gerou um processo de migração rural que veio a transformar a vida das pessoas, causando assim a concentração de grande parte da população campesina na cidade e esse impacto ocasionou muita violência, desemprego e falta de escolarização.

Para uma melhor compreensão da história da luta pela terra e por educação no assentamento Chico Mendes I é necessário entender o percurso histórico brasileiro que levou os camponeses a ocupar e lutar pela terra. Foi um processo que teve suas origens no período colonial.

O processo de colonização no Brasil é fundamental para o desenvolvimento do capital, o Brasil Colônia foi uma inauguração de Capital Mercantil e uma transição do Feudalismo. Com o grande comércio internacional o Brasil se tornou um lugar de acumulação primitiva do capital e uma narrativa histórica para a criação do capital. A classe dominante brasileira nasceu associada e dependente da burguesia européia, uma associação efetivada em laços econômicos (STEDILE, 2005, p. 19-21).

O governo Português apropriou-se das terras todas e fez o sistema de Sesmarias. A coroa garantia a posse das extensões de terra para a produção. Aconteceu nesse período à concessão de uso era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração. Mas não podia vender as terras, ela não era ainda mercadoria.

A exploração não teve apenas o papel de força de trabalho, o comércio e o tráfico de pessoas gerou uma riqueza muito grande e um acúmulo de dinheiro que possibilitou o crescimento do capitalismo na Europa. Contudo, no Brasil o dinheiro circulava apenas nas mãos de poucos, dos que detinham o poder, assim pode-se afirmar que de 1500 a 1888 o Brasil não foi capitalista, pois uma característica importante nesse sistema é o salário e os escravos não possuíam rendas. A Coroa passou receber influências inglesas para substituir a mão-de-obra escrava pelo trabalho assalariado e com isso aconteceu o terceiro período de 1850 a 1930 no Brasil (STEDILE, 2005).

Promulgou-se no Brasil a Lei nº 601, de 1850 que implantou no Brasil a propriedades privadas nas terras. Antes da antes da libertação dos ex-escravos as terras foram presas, e o Brasil foi dividido em latifúndios.

E os escravos continuaram fugindo e rebelando-se contra as formas de trabalhos, mas em 1888 foi promulgada a Lei Áurea o fim da escravidão. Contudo, eles não tinham dinheiros para comprar as terras, e o que restou foram os piores terrenos, nas regiões que não interessavam aos capitalistas. Assim, teve início as favelas e a expulsão dos negros, índios e camponeses dos espaços agrários (STEDILE, 2005).

O modelo agroexportador entrou em crise, pois a acreditava-se que existiria uma produção equivalente a uma renda. Mas toda renda gerada não voltou para a produção, a mercadoria não se equilibra só com a produção. Com o fim do modelo agroexportador, o estado passou a gerar renda e o povo volta a consumir. A economia começou a dar ênfase em um modelo de industrialização no período de 1930 a 1964, se caracterizou pela subordinação econômica e política da agricultura para indústria (STEDILE, 2005).

Dai o Brasil passou do período Agroexportador para a Modernização da Agricultura. As elites políticas, que era agora a burguesia industrial fizeram uma aliança com a oligarquia rural, tomaram seu poder, mas se mantiveram como classe social.

A burguesia industrial do Brasil teve sua origem agrária e com um modelo industrial dependente, pois, precisavam importar máquinas e operários da Europa e dos Estados Unidos para mão de obra. Nascendo dois setores da indústria os vinculados a agricultura e a agroindústria que foi a implantação da indústria de beneficiamentos de produtos agrícolas. Junto com esses modelos as burguesias agrárias também se fortaleceram, modernizando e destinando a sua exploração agrícola ao mercado interno (STEDILE, 2005).

Esses modelos colocaram o camponês com um papel de mão de obra barata, com a relação de procura e oferta, induziu ao êxodo rural e a produzir preços baixos de alimentos para cidade na luta pela sobrevivência (STEDILE, 2005)

A agricultura passou a ser subordinada a indústria e com mais créditos aconteceu um processo de concentração fundiária. Nascendo o agronegócio dirigido por uma tríplice aliança, o estado, corporações internacionais e o capital nacional, uma agricultura que é: submetida a indústria química de máquinas e equipamentos agrícolas, que podem ser consideradas armas para matar o povo; financiamento do estado e complexo agroindustriais. Ele só funciona em grandes escalas, com grandes propriedades e priorizando a monocultura.

No campo existem dois campos, o campo do agronegócio um modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, uma proposta de modernização da agricultura que tem um caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente. Baseado na concentração fundiária, monocultura, conhecida também como um deserto verde e

produção intensa esse campo degrada, polui, explora, acaba com a biodiversidade, envenena os alimentos com os seus agrotóxicos e expulsa os camponeses do seu lugar, pois o agronegócio só funciona em grande escala nas grandes propriedades.

Agronegócio é neoliberalismo da agricultura. Esse modelo neoliberal teve a sua amplitude também na agricultura. Selou-se uma aliança subordinada entre os grandes fazendeiros, os capitalistas, que se dedicam à exportação, com as empresas transnacionais que controlam o comércio agrícola internacional, as sementes, a produção de agrotóxicos e a agroindústria. O filhote desse matrimônio chamou-se agronegócio. Esse modelo propaganda e implementa diversas características, como: estímulo às grandes fazendas modernizadas, com grandes extensões de terra, que usam intensivamente os agroquímicos e os agrotóxicos. Se dedicam à monocultura e produzem prioritariamente para exportação (STEDILE, 2006, p. 17).

O outro campo e o da agricultura familiar camponesa, camponês conforme Martins (1990, p. 22) é uma política, pois fala de luta de classe e políticas. São os povos que tem a terra em primeira instância.

Tal situação, de expulsão do campo e faltas de terra, gerou o aumento do número de camponeses que seguiram os movimentos sociais para lutar pela terra e uma vida digna. Como foi o caso dos Camponeses que lutaram por terra no Assentamento Chico Mendes I.

Eles persistiram na luta, ocupando terras improdutivas, e passaram a construir seus sonhos e viver a realidade que estava diante dos olhos, de ter direito a terra e aos bens naturais que antes eram negados a eles. Durante décadas os Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) lutam pela reforma agrária por um espaço digno aonde eles possam morar, houve muitas conquistas, mas, muitas conquistas ainda precisam se vencidas.

Para um país como o nosso, com muita terra e a possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar, de geração de renda, de emprego, não há como evitar essa condição, que é a tão reivindicada pela população que vive e constrói essa luta. A construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar é urgente (ARROYO, 1999, p.45).

A Camponesa III acima fez referência às dificuldades, à expulsão da terra e ao retorno para a terra organizado em forma de Movimento. Como também notamos na fala da Camponesa II que outras pessoas, também da camada popular e vítimas do sistema capitalista agregaram à luta. A Camponesa III e outros moradores contaram que as dificuldades se deram por conta do período da seca, mas que superaram as dificuldades e se organizaram enquanto coletivos.

(...) assentamento é o espaço-tempo de conflitos e reconstruções e nele as famílias vivem uma nova fase, resgatando e reconstruindo formas de sociabilidade, em um movimento de permanência e reconstrução da experiência e do modo de vida. Trata-se do momento que deverá produzir e encontrar alternativas de permanência na terra em um novo espaço social conflituoso, onde as relações de poder são reforçadas diante da necessidade de legitimação de diversos projetos que orientam as ações e a vida cotidiana (SILVA; CURY, 2015, p. 3).

Também uma frase bem característica foi a de ‘não existiu conflitos, mas tiveram dificuldades’. Porém se prestar atenção à fala dos entrevistados percebemos uma correlação de força, uma tentativa constante pelos filhos do dono da terra de estabelecer os seus poderes no local.

Minha filha e o marido foram os primeiros a cravar nessas terras a estaca e colocar as lonas, depois meu marido colocou, não cheguei de imediato com eles, só quase uma semana depois, sempre tive uma saúde muito frágil. Mas posso garantir que não aconteceu violência física, mas tínhamos muito medo dos filhos dos donos. Você sabe o Velho dono da fazenda não era uma pessoa ruim, mas os filhos deles eram valentes. Eles gostavam de atirar, nunca atiraram em ninguém, mas ficavam atirando da varanda da casa deles para o sino da igreja. Tirando isso, posso garantir que não teve aqueles confrontos grandes como escutamos em outros assentamentos. Vou contar que não teve violência, mas foi difícil demais (Camponesa I, Entrevista, 2017).

Sobre as dificuldades no acampamento a Camponesa I relatou que não teve violência física, mas existia uma violência psicológica e outras formas de violências invisíveis aos olhos, mas sentidas na mente na pela, como uma correlação de poder dos filhos do dono da fazenda e, as questões de falta de comida.

IMAGEM 3- Casa Grande da Fazenda e Igreja



Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

A Camponesa III relembrou os diversos momentos de dificuldade, segundo ela chegaram em época de seca, “em 1998 até o açude grande tava secando. Não tinha como pescar ou plantar. E começamos a sair nas ruas pedindo cesta básica, fazendo pedágios e campanhas para ter o que comer, pois aqui não tinha como produzir”. O Acampamento foi um momento bem difícil, ou melhor, um momento de resistência.

Às vezes o Movimento mandava uma comida, mas era pouco. Muitas vezes ficávamos na estrada fazendo pedágios. Muitas coisas foram conquistadas assim aqui, da escola mesmo, a professora ficava na BR pedindo ajuda, tinham mães que iam com ela também e conseguiam arrecadar dinheiro. Com esse dinheiro ela comparava caderno, lápis, borracha e essas coisas para fazer uma aula. Depois começamos a ganhar doação de nossas campanhas de livros, cadernos e foi uma alegria. Ganhávamos pacotes e pacotes de fubá e comidas. Foi difícil demais ficar aqui, uma incerteza, mas conseguimos vencer essas dificuldades unidos em Deus (Camponesa I, Entrevista, 2017).

Durante nossa visita ao Assentamento um dos relatos mais emocionantes de ouvir foi o citado acima, pois expressa a necessidade de luta pela terra e por educação. Em tempos, que mostra a postura comprometida da educadora com a educação no assentamento, por expor os esforços que ela e o coletivo fizeram para permanecer e ter educação no local.

Como relatou a Camponesa I, as grandes dificuldades enfrentadas na época do acampamento foram superadas com a união, com o reconhecimento da unidade e a luta conjunta. Uma reciprocidade camponesa que perpassa pelo que Woortmann (1990, p.1)

chamou de ética camponesa, constitutiva de uma ordem moral, isto é, de uma forma de perceber as relações dos homens entre si e com as coisas, notadamente, a terra.

(...) a noção de reciprocidade, mais do que a noção de troca, que permite entender a campesinidade em sua dimensão mais geral. Isto porque a reciprocidade não significa, necessariamente, a troca, mesmo que a tenha como paradigma. Reciprocidade não implica, necessariamente, a circulação de objetos concretos. O que ressaltei neste trabalho foi o que se poderia chamar de espírito de reciprocidade, em oposição ao que a modernidade individualizante construiu como o espírito da mercadoria, ou o fetiche da mercadoria. O espírito da reciprocidade se afirma pela negação do negócio, ainda que nada seja trocado (WOORTMANN, 1990, p.47).

A reciprocidade camponesa caracteriza-se pela ajuda, que vai além de saber se vai receber ajuda também, ou seja, não é uma questão de troca, mas de união. Além disso, outro princípio da reciprocidade é a ausência de lucro (WOORTMANN, 1990).

Sobre a reciprocidade a Camponesa II relata que “quando foi para se mudar, trouxe muita comida, para toda minha família. Trouxe de tonel de farinha, feijão e quando eles conseguiam comidas, sempre me ofereciam, mas eles tinham tão pouco.” Destacando que a comida tinha um valor que não contabilizado em dinheiro, e o valor da troca depende do contexto em que se refere, pois o valor da comida naquele momento no Acampamento ultrapassa o valor alimentício e sim é um momento de dificuldade, de escassez e luta pela comida, ela representa a luta para permanecer no acampamento e o transformá-lo em assentamento. A respeito da comida como elemento central o autor a seguir argumenta:

Ela tem um valor social grande demais para ser mercadoria. É por seu valor de uso que ela tem valor de troca no contexto da reciprocidade, onde o dinheiro nenhum valor de troca tem porque pertence ao domínio do mercado. O conceito de valor de troca depende, pois, do contexto ao qual se refere. No campo da reciprocidade que estou aqui examinando, quanto maior o valor de uso, tanto maior o valor de troca que possui a coisa trocada. É o caso da comida e poder-se-ia contrastá-la com os famosos braceletes do círculo do Kula, que tem alto valor de uso por causa de seu valor de troca. O valor de uso da comida não se limita às suas qualidades alimentícias; ele envolve também suas qualidades como linguagem, uma linguagem que fala do pai, da família, do trabalho, da honra e da hierarquia. Se a troca articula categorias culturais num campo semântico unificado, a reciprocidade, como conceito antropológico, articula-se com outros conceitos - a honra e a hierarquia - constituindo o campo teórico da ordem moral. Onde se troca comida, e quem troca comida? Onde o valor de uso se sobrepõe ao espírito do lucro? (WOORTMANN, 1990, p.58-9).

Destacando também o relato a seguir da Camponesa III que aponta que existe uma reciprocidade camponesa, pois o movimento passou a ser uma família e lutar pelo bem comum de todos.

Passamos a ser uma família única, todos ficavam preocupados pelos outros. E começamos a fazer equipe para tudo, uma equipe para segurança, outra para educar as crianças, outra para alimentação, outra para produção e assim foi se organizando. Tinha uma grande coletividade, mas depois que cada um ganhou sua terra, ficou tudo bem mais individual (Camponesa III, entrevista, 2017).

Nesse processo de luta, as famílias são ampliadas para uma comunidade organizada, seja em acampamentos, marchas, ocupações, encontros de adultos ou de crianças. Como Caldart (2001, p. 1) argumenta o Movimento é constituído por famílias e ao se organizar por terra, organizam-se também por outras necessidades, tais como à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos, como ela diz a seguir:

O MST tem na luta pela terra seu eixo central e característico, mas as próprias escolhas que fez historicamente sobre o jeito de conduzir sua luta específica (uma delas a de que a luta seria feita por famílias inteiras), acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais combinadas. Estas lutas, bem como o trabalho cotidiano em torno do que são suas metas, e que envolvem questões relacionadas à produção, à educação, à saúde, à cultura, aos direitos humanos..., se ampliam à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena.

O MST a partir da Pedagogia do Movimento se torna também parte da família e todos se responsabilizam pelo cuidado, educação e vida das crianças. Por meio da pedagogia o MST cria um processo formativo que envolve toda a vida do sujeito.

(...) a Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica diversas e combinadas matrizes pedagógicas. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST ao fazer a formação humana revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a qualquer pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento. Em outras palavras, o MST em sua dinâmica tem ajudado a produzir uma matriz pedagógica que é síntese e combinação de diversas matrizes pedagógicas ao mesmo tempo, e nisto talvez esteja uma das principais lições de pedagogia que se pode extrair de sua dinâmica, para pensar as práticas de educação como um todo (CALDART, 2001, p.6-7).

O debate sobre a educação nasceu dentro do processo de luta do MST, os próprios envolvidos reconheceram que para além de ter acesso a terra eles precisavam também de outros direitos historicamente negados, como a Educação.

As lideranças e a própria base do movimento achavam que bastava lutar por terra, para que todos os problemas ligados a um futuro melhor das famílias camponesas fossem resolvidos. Engano coletivo. A medida que a terra foi sendo conquistada, e o Movimento foi crescendo e amadurecendo, percebemos a verdadeira dimensão do problema e do desafio que representa a educação nos assentamentos. E a questão da educação foi se incorporando, no dia-a-dia do Movimento, nas tarefas práticas, nas questões a serem resolvidas, bem como no ideário do que consideramos ser uma verdadeira Reforma Agrária. Hoje, temos a clara compreensão de que a Reforma Agrária é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples distribuição da terra. E necessária a democratização da propriedade da terra, mas articulada com um processo de desenvolvimento das comunidades assentadas, o que inclui o acesso necessário as tecnologias agrícolas adaptadas a realidade de cada região, a implementação de agroindústrias e a educação capaz de ajudar na construção de alternativas para este tipo de desenvolvimento social que pretendemos (STEDILE apud CALDART, 1997, p.10.)

De forma que a luta pela terra ocorre concomitante à luta por educação. Caldart (1997, p. 37-8) aponta que com o passar dos anos ficou evidente a necessidade de educação no Movimento, para através da escolarização viabilizar com mais qualidade a formação política e técnica demandadas hoje pelo contexto de atuação do movimento.

Para as crianças não ficarem fora da escola, desde o acampamento, o MST se preocupou com a educação delas e decidiu que as crianças não poderiam ficar sem aula. Do mesmo modo como apresenta os autores citados até o momento, aconteceu no processo de formação do Assentamento Chico Mendes I, a luta pela terra delegou a necessidade de uma educação para os seus membros.

Junto com os pais vieram as crianças, aqui em casa não, mas tinham algumas crianças. Ficamos logo preocupados como ia ser sem a escola. Só que não tinha um local ainda, então foi uma escola pé de pau mesmo. Varriamos ali embaixo daquela árvore da casa grande, ficava bem limpinha. Eu mesmo fui uma que fui varrer várias vezes. A professora sentava com eles embaixo da árvore e ficaram lá até a escola ficar pronta (Camponesa I, Entrevista, 2017).

Depois de lutas e resistências o prédio escolar foi construído no ano 2000, por reivindicação dos camponeses assentados na Secretaria de Educação Municipal. A escola possui o mesmo nome do assentamento, como mostra a imagem a seguir.

IMAGEM 4- Escola Chico Mendes



Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

A escola funciona com turmas multisseriadas e organiza-se conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

QUADRO 3- Síntese Estrutural da Escola Chico Mendes

ETAPAS DE ENSINO	INFRAESTRUTURA	EQUIPAMENTOS	DEPENDÊNCIAS
Educação Infantil –Pré-escola	Merenda escolar	TV	2 salas de aula
	Água filtrada	DVD	Sala de diretoria/secretaria
Educação Fundamental –Anos iniciais	Água de poço artesiano	Impressora	
	Energia da rede pública	Aparelho de som	Cozinha
	Corredor coberto em frente às salas de aulas	Ventiladores	2 Banheiros
	Lixo destinado à coleta		

Fonte: Autoria própria (2017)

O quadro funcional da unidade escolar é composto por: uma merendeira, um auxiliar de serviços gerais, uma auxiliar administrativa, uma diretora e três educadoras. A diretora e as educadoras da escola de Chico Mendes I são graduadas em Licenciatura em Pedagogia.

A auxiliar de serviços gerais mora em uma comunidade rural próxima ao Assentamento, a auxiliar administrativa e a educadora da Educação Infantil são do Assentamento e a diretora e as duas educadoras dos anos iniciais do ensino fundamental residem na cidade de Riachão.

Detectamos que há uma necessidade demandada pela Escola do Assentamento de trabalhar os princípios da política de Educação do Campo, por meio das ações da Secretaria de Educação para a reformulação do Projeto Pedagógico das escolas do município. A escola

vem sendo pressionada e direcionada a efetivar o cumprimento desses princípios e a tradução deles na prática. Contudo, o atual Projeto Pedagógico da Escola em apreço assinala uma ausência de uma proposta curricular contextualizada com a realidade inserida.

Para contribuir com a educação no Assentamento Chico Mendes propomos a compreender o processo de construção da identidade profissional de educadores da escola do campo, para atingir o objetivo no parágrafo seguinte vamos discutir teoricamente a categoria identidade e identificar a formação, a percepção identitária e as possíveis relações que os educadores possuem com o Campesinato.

2 PONDERANDO A IDENTIDADE E OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE NO TERRITÓRIO CAMPONÊS

O presente capítulo possui o propósito de conceituar a categoria central de nosso trabalho, identidade, especificamente a identidade camponesa, descrevendo essa categoria construída a partir das relações sociohistóricas do espaço agrário, por meio das práticas e influências dos aspectos pessoais, sociais, culturais e cognitivas dos campos sociais, tendo como base principalmente os estudos de Carvalho (2011), Ciampa (1999), Esmeraldo, Molina e Antunes-Rocha (2017), Silva (2014) e Woodward (2014).

Essa abordagem conceitual será atrelada à discussão do que chamamos de identidade profissional docente, a qual se desenvolve tanto no pessoal quanto no coletivo com os educadores.

Para melhor organização, dividimos o capítulo em dois subcapítulos e responderemos em cada um, respectivamente, o que chamamos de identidade camponesa, identidade profissional docente, a formação e percepção da identidade profissional e vínculos dos Educadores da Escola do Assentamento Chico Mendes I.

2.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Para compreendemos sobre identidade profissional docente se faz necessário explicar o que entendemos por identidade. Firmados em Ciampa (1999), compreendemos o conceito de identidade como uma metamorfose, em outro sentido, em constante transformação, sendo o resultado da interseção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social, no sentido que ela se constrói na e pela atividade. Segundo o autor “a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado e não como um dar-se constante que expressa o movimento social” (CIAMPA, 1999, p. 68). Desta forma, podemos considerar a identidade como um fenômeno social.

As pessoas vivem no interior de um grande número de diversas instituições, chamado por Pierre Bourdieu de “campos sociais”. E nessas instituições ou campos sociais, exercem graus variados de escolhas e autonomias, com inúmeros posicionados, em diferentes situações, de acordo com a função social que estamos exercendo (WOODWARD, 2014).

Atuar em diferentes contextos sociais faz com que as pessoas se envolvam em diferentes significados sociais. Assim, compreendemos que somos direcionados e nos

direcionamos de acordo com o campo social no qual atuamos. Todas as práticas sociais são histórica, temporal e simbolicamente marcadas, já que a identidade é produzida em momentos particulares no tempo e em diferentes realidades sociais, ou melhor dizendo, como fruto de diferentes campos sociais.

Quando afirmamos que, como ser histórico, como ser social, o homem é um horizonte de possibilidades, estamos pensando em todas as dimensões do tempo. Mesmo um fato ocorrido, que é definitivamente irreversível, tem desdobramentos e significados imprevisíveis, bem como transformações infundáveis. De um lado, o homem é ser-posto; de outro, é vir-a-ser. É concreto (CIAMPA, 2005, p. 207).

As mudanças sociais e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo atual colocam em questão de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas. A globalização produz diferentes resultados em termos de identidade e a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local (WOODWARD, 2014). Contudo, a identidade é marcada por um processo sociohistórico, de memória e cultura, em que se baseia o sujeito ser-posto e o vir-a-ser descrito por Ciampa (2005, p. 207).

A identidade e a diferença estão em uma relação de estreita dependência. Mas a forma afirmativa como expressamos a identidade tende a esconder a relação (SILVA, 2014). Quando falando “Sou Camponesa” parece que estamos fazendo uma referência que se esgota em si mesmo. Entretanto, essa afirmação nega outras diversas e diferentes realidades. É uma parte de uma cadeia de negações, como “Não sou latifundiário”. Assim, a expressão identitária oculta diversas diferenças. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas no mundo cultural e social. Para Silva (2014), tanto a identidade como a diferença são uma relação social, sujeitos a vetores de força, as relações de poder.

O assentamento surge como um movimento sociocultural que se institucionaliza na trajetória de constituição de sua própria identidade. As pessoas que hoje são assentadas, num primeiro momento, passaram por um processo de desterritorialização, perdem parte de sua identidade, enquanto pequenos proprietários, arrendatários ou trabalhadores empregados. Trazem consigo sua cultura anterior, passando agora pela construção de uma nova identidade, uma nova territorialidade a partir da organização do assentamento das relações sociais existentes, da cultura, e da oportunidade de ter seu trabalho (SILVA; CURY, 2015, p. 25-6).

As relações sociohistóricas do campesinato caracterizam a identidade dos sujeitos do campo, por meio das práticas e influências dos aspectos pessoais, sociais e cognitivos dos

campos sociais, ou seja, o sujeito, ao compor as relações sociais vai traçando a sua identidade. Modela um projeto e cria uma história no seu conjunto, as identidades performam uma sociedade que, em seu retorno, possibilita ao sujeito a modelagem de seus espaços sociais e políticos (CIAMPA, 1999).

Identidades que se definam pela aprendizagem de novos valores, novas normas, produzidas no próprio processo em que a identidade está sendo produzida, como mesmidade de aprender (pensar) e ser (agir). Identidades que tenham o suporte de comunidades em que todos tenham as mesmas oportunidades de cada indivíduo (CIAMPA, 2005, p. 249).

A partir da interação e do diálogo com o outro, os sujeitos desenvolvem a consciência sobre si mesmos, desenvolvem a percepção e constroem representações acerca de si. É necessário entender que a identidade é sempre construída a partir do passado e na relação com o outro presente em diversos campos sociais, construindo uma condição que pode ser alterada.

No tocante a identidade camponesa para Silva e Cury (2015, p. 5) é construída respeitando a historicidade, tradição e costumes dos camponeses. Essa identidade pode ser percebida como a fonte de significado e experiência de um povo, pois se entende por identidade camponesa o processo de construção de significados com base em um atributo cultural do camponês.

Os camponeses de acordo com Moura (1986, p. 7-16) possuem uma característica central que é a sua identidade camponesa, acontecem mudanças histórias em que o camponês precisa se adaptar e ser adaptado, transformar e ser transformado, mas ele permanece com uma identidade de recriação, redefinição e até diversificação do campesinato.

O que chamamos de camponês é definido (*Ibidem*, 1986) como um cultivador que trabalha à terra, possui o domínio dela com trabalho de origem familiar. Conforme Batista (2007, p.181) a identidade camponesa é o que une e o movimento camponês enquanto classe:

O conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos, como os trabalhadores sem terra, os pequenos proprietários, os quilombolas, os extrativistas (seringueiros, mulheres quebradeiras de côco), com suas relações produtivas e sociais, culturas e representações simbólicas, que, sem perder sua especificidades, buscam construir territórios simbólicos em comum, entrecruzando as fronteiras dos diferentes territórios sociais e culturais unificados por um elemento comum: a terra.

Em outras palavras identificamos o conceito de identidade camponesa, por compreender que os sujeitos do campo possuem características específicas e individuais,

enquanto trabalhadores sem terra, indígenas, quilombolas, extrativistas e outros, mas que essas características específicas e individuais responsáveis pela diversidade sociohistórica do campesinato, não é uma força anuladora da identidade mais ampla, qual seja, o *habitus* de classe camponesa, responsável último pelo deslocamento das diferenças no assentamento, na busca cotidiana pela (re)criação do modo de vida camponês, pela conquista da terra, enquanto morada da vida (ALMEIDA, 2004).

Agora partimos a compreensão para o conceito de identidade profissional docente como uma subidentidade contida na identidade em geral, que, apoiados em Marcelo (2009), podemos defini-la no que se constrói com uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais, na qual as mudanças da sociedade afetam e refletem nas instituições encarregadas de formar os cidadãos. Essas identidades profissionais formam uma complexa rede de históricas, conhecimentos, processos e rituais. Ela evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente.

Considerar a identidade inserida nesse jogo pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive (GALDINO, 2004, p. 15).

Marcelo (2009) define quatro características da identidade profissional docente, como sendo: 1) processos evolutivos de interpretação e reinterpretação de experiência, as aprendizagens ao longo da vida; 2) a identidade profissional docente envolve tanto a pessoa, como o contexto; 3) a identidade profissional docente é composta por subidentidades; 4) a identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

A profissão de educador nasce como uma resposta às necessidades que foram postas pela sociedade, representando um corpo organizado de saberes, normas e valores. Garcia, Hypólito e Vieira (2005) argumentam que a identidade profissional de educadores mostra que a construção social é direcionada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os educadores realizam de si mesmos e das suas profissões, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte, suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho e o imaginário recorrente acerca da profissão.

Existe um mecanismo de compreensão dos processos de socialização e dos fatores externos de cada campo social em que os educadores estão inseridos e organiza o processo de construção da identidade profissional dos educadores em três níveis de socialização. No

primeiro nível, há a caracterização da matriz da formação do educador em sua relação com o saber; o segundo nível está caracterizado pela dinâmica de formação; e o terceiro caracteriza o campo profissional, na forma de um conjunto de ações peculiares da profissão. A construção da identidade profissional acontece durante toda a carreira (CARROLO, 1997).

A identidade profissional dos educadores de escola do campo associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo – o de educadores. Antes de compreender a identidade profissional dos educadores de escola do campo se faz necessário investigar se os professores possuem uma identidade com a profissão – de ser um professor, apesar de considerar que os campos sociais em que os indivíduos se relacionam e movimentam são considerados como eixo central dos processos de construção identitária.

E o caminho para começar apresentando a construção da identidade, para o autoconhecimento é entender como o indivíduo se percebe. Conforme Ciampa (1999), perguntar “quem sou eu” pode definir como a representação da identidade emerge a partir da representação de um produto, para análise do próprio processo de produção.

A identidade se inscreve em um jogo de reconhecimento – o do autoconhecimento (como o indivíduo se reconhece) e o auto reconhecimento (como é reconhecido pelos outros) (GALDINO; MARINHO, 2004).

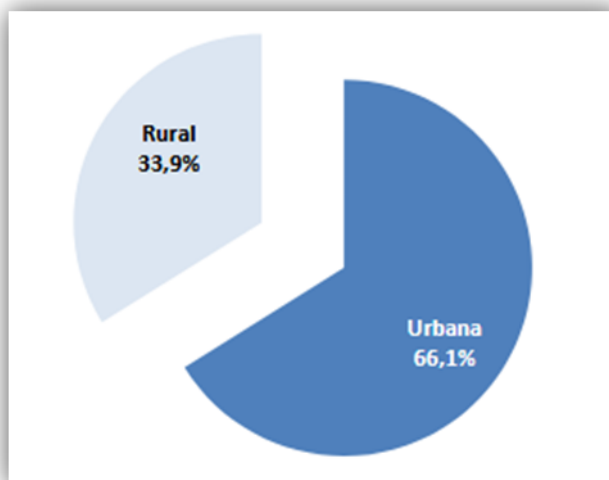
No item a seguir, trataremos de esclarecer o primeiro eixo, compreender que a identidade é inserida em um jogo de autoconhecimento, pressupõe uma concepção do indivíduo, como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e de compartilhar significação em relação ao contexto sociohistórico em que vive. É transcrever sentidos ao campo social em que está inserido.

Portanto, identificaremos como foi a formação dos docentes da escola do Assentamento de Riachão do Poço – PB como as suas percepções sobre a identidade profissional.

2.2 FORMAÇÃO E PERCEPÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Iniciamos apresentando as duas Educadoras do ensino fundamental na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Francisco Mendes, localizada no Assentamento Chico Mendes I em território camponês. A Escola lócus de nossa pesquisa faz parte das 33,9% das escolas brasileiras encontra-se em território camponês, como mostra o censo educacional do ano de 2016 (BRASIL, 2017, p. 4).

GRÁFICO 1- Percentual da localização das escolas de Educação Básica



Fonte: BRASIL, 2017, p. 4

Caracterizadas no Quadro 2⁷ do presente trabalho. Como observamos as educadoras são de gênero feminino. É corriqueiro observar a presença feminina ocupando esses espaços, assim o magistério se tornou uma profissão feminina. A docência no decorrer dos anos foi assumindo um caráter eminentemente feminino e, hoje, em especial na Educação Básica é grande a presença de mulheres no exercício do magistério, como Vianna (2001, p. 83) relata:

De acordo com o primeiro Censo do Professor 1, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) 2 com 52 mil professores 3 brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1 a a 4 a série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das 5 as até as 8 as séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. 4 A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres

Mais uma característica das educadoras em comum se dá por morarem na cidade e trabalharem no campo. Por muitas vezes não viver no campo pode acarretar alguns problemas aos educadores, como dificuldade no transporte para chegar à escola, falta de conhecimento da cultura da campesina e suas especificidades. Contudo, durante nossa pesquisa não observamos essas ocorrências, pois quanto à locomoção dos educadores a secretaria de educação do município disponibiliza transporte e as educadoras detém conhecimento da vida

⁷ Na página 32.

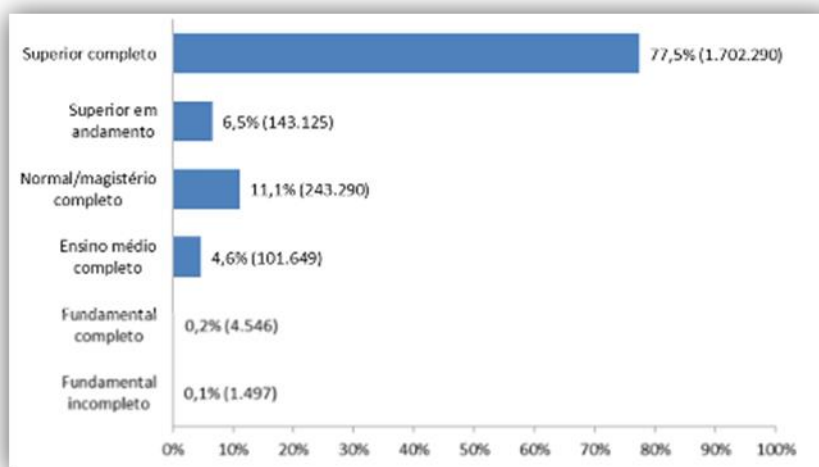
no campo, uma é filha de camponeses e já morou no campo e a outra convive constantemente com camponeses.

Ademais as educadoras possuem escolarização em nível superior, com graduação e pós-graduação como apresentada no Quadro 4, a seguir. Esses dados além de elogiáveis apresentam um avanço na Política Pública de EC, já que de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2007, o território camponês detém de 16,7% no total de educadores no exercício da função, totalizando cerca de 311.025 profissionais docentes, contudo quais 61% deles não apresentam formação de nível superior, um total de mais de 178 mil educadores (MOLINA; SÁ, 2011). Pesquisas mais contemporâneas apontam outro panorama na formação de educadores:

No âmbito da formação de educadores, os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2011 indicam que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade – 160.317 – não possui educação superior (46,7%), e, destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%) e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%) (HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p 150).

Já em pesquisas mais recentes detectamos que o número de educadores em território camponês aumentou, contudo a escolarização deles melhoraram. Certo que ainda se encontra em situações de muita precariedade, mas já segue com avanços. Em 2016 o censo escolar (BRASIL, 2017, p. 24) apresenta que 77,5% dos docentes que estão atuando na educação básica possuem o ensino superior, como apresentamos a partir do Gráfico 2, a seguir:

GRÁFICO 2- Distribuição dos docentes da educação básica por nível de escolaridade



Fonte: BRASIL, 2017

No tocante à docência, foi a primeira e única profissão das educadoras. Tiveram formação específica para sua atuação, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 4- Formação das Educadoras

FORMAÇÃO	EDUCADORA I	EDUCADORA II
Ensino Médio	Magistério	Magistério
Graduação	Pedagogia	Biologia e Pedagogia
Especialização	Educação Inclusiva	Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Autoria própria (2017)

A primeira pergunta feita às Educadoras foi sobre o motivo que elas escolheram essa profissão. Para identificar se existe uma identidade com a profissão começamos investigando se tornou relevante suas escolhas. Descobrimos que foi por diferentes motivos, mas que ocasionavam em uma igual intenção, a geração de trabalho e renda, possibilitando satisfazer uma necessidade material imediata e ainda adquirir algum ganho simbólico.

Quando você mora no campo, não existe uma diversidade de profissões que se podem seguir, sempre olhei para meu pai e disse que iria mudar de vida. Então, escolhi ser professora. Quando terminei os estudos fiz magistério, só onze anos depois que fiz o curso de Pedagogia. Mas sempre quis ser professora. Eu me considero com o dom. Nasci para isso, ser professora e adoro. Quando eu fiz o curso de Pedagogia foi para ter uma estabilidade maior e ter mais conhecimento. Eu gosto de ensinar, adoro minha profissão. Adoro ser professora. Tem muita gente que diz que ensina por dinheiro, mas eu não. Eu ensino porque eu gosto. É muito bom ajudar o outro, veja eu sou professora, mas acredita que tenho um aluno que já é Dentista? Médico? Advogado? Policial? E quando eles me dizem: *Professora, agradeço a Deus e a Senhora por ter uma profissão hoje*. Sempre recebo mensagem na internet dizendo que se formou ou passou para uma faculdade, um concurso. Ah, são cada profissão de futuro. Eu fico feliz demais, não existe coisa mais gratificante que saber que você levou aquela pessoa a conseguir aquilo, eu ensino por amor e ensino muito bem (EI, entrevista, 2017).

Fica evidente no início da fala da educadora os limites impostos para quem mora no campo, ao dizer que, “*quando você mora no campo, não existe uma diversidade de profissões que se podem seguir*”. Ao mesmo tempo a educadora afirma que gosta da profissão e que foi escolha dela, mas até a aonde vai o orgulho com a docência? Será que diante outras oportunidades ela não teria feito diferentes escolhas, considerando que na lista do que ela chama de profissões de futuro ela destaca profissões como, dentista, médico, advogado e policial? Em algumas de suas falas, embora de modo incipiente, a possibilidade de análise da realidade a partir de uma inter-relação de fatores.

Já a EII apresenta que a docência não foi sua escolha, mas foi atraída pelo fácil acesso ao mercado do trabalho docente no campo e, pressionada por questões materiais relacionadas à sua sobrevivência e à necessidade de contribuir financeiramente a renda familiar.

Eu não escolhi ser professora, precisei ser para sobreviver. Na época ser professora era o que tinha disponível. Mas na medida em que fui dando aula eu fui gostando e quando percebi já era essa minha profissão e fui só aprimorando, busquei os cursos para me preparar. Só que foi tudo decepção, me preparei na sala da aula (EII, entrevista, 2017).

A Educadora nos direciona no final da sua fala para uma questão muito relevante, ela afirma que procurou um curso superior para se preparar para a sala de aula, contudo não obteve êxito e afirma ter se decepcionado com a falta de práxis. O que nos leva a questionar quais os problemas com o ensino, se mesmo na formação superior os educadores relatam que existem problemas. E concordando com o que a Educadora II pontuou, Alonso (2003, p.14) argumenta que,

(...) no contato direto com o aluno que o professor redefine o seu conhecimento, conferindo-lhe um significado. Todas as suas ações se orientam no sentido de estabelecer uma relação de apoio e confiança entre ambos, em busca do desenvolvimento total do aluno – e isto não pode ser definido a partir de decisões externas sem qualquer vínculo com aquela realidade.

E na prática da sala de aula e a partir dos fatos que vão acontecendo que os educadores mudam suas formas de pensar os conteúdos e aprendem como se posicionar em sala de aula. No ponto de vista de Tardif (2007, p. 234) não importa qual seja a atividade profissional, mas é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente os pólos ativos do trabalho dos profissionais e é a partir e através de suas próprias experiências que eles constroem saberes, assimilam conhecimentos e desenvolve práticas.

Mesmo tendo uma formação toda voltada para a atuação docente, como podemos observar no Quadro 4, e ter concluído além do Magistério dois cursos superiores de Licenciatura, sendo um em Biologia e outro em Pedagogia, a EII afirma ter aproveitado pouco de sua formação na sua prática docente. Confrontando o que Nóvoa (1995, p.18) relata sobre a função das instituições de formação, que ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Contudo, quando perguntamos o quanto à formação ajudou a EII em suas práticas na sala de aula, ela responde que a influência foi pouca.

Sinceramente? Muito pouco, não que eu nasci sabendo ser professora, mas foi na prática que fui aprendendo. Quando tava fazendo o curso de Pedagogia, me decepcionei. Achei que no curso sairia sabendo ensinar as crianças, mas nada disso era tanta teoria, eu já tava na sala de aula e vivia brigando com os professores que a prática era completamente outra. Mas me ajudou para ter uma base apesar de tudo. Participo sempre de cursos de extensão. Participo do PNAIC, mesmo chegando ao final do ano acho que ele colabora com minha aula, além disso, aprendi a ser professora com a experiência de outras professoras, conversando sobre a escola, sobre o que deu certo na sala de aula (EII, entrevista, 2017).

A fala professora nos coloca diante de duas palavras-chaves, teoria e prática, Cunha (2007) afirma que teoria significa “conhecimento especulativo, meramente racional” e a prática por sua vez, se refere ao “uso, experiência, exercício”. Para melhor esclarecimento dos significados o dicionário Aurélio define as palavras como sendo, teoria um conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica e conhecimento especulativo, metódico e organizado de caráter hipotético e sintético; prática como o ato ou efeito de praticar, ação, execução, realização, exercício. Assim surgem as questões, até que ponto a prática e a teoria são dicotômicas? Será que a prática na escola que a educadora se refere não tem teoria? E a teoria da universidade não é baseada nas práticas?

Faz-se necessário discutir a teoria e prática numa perspectiva que supere a sua unilateralidade, que conforme no pensamento marxista é denominada como práxis, Konder (1992, p. 115), detalha melhor a práxis como sendo uma ação reflexiva e uma teoria que por sua vez remete à ação:

a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

A práxis é uma forma de compreender a relação teoria e prática numa concepção dialética. Referenciando Gamboa (2007) compreendemos que para ter a inter-relação dialética é preciso ter a unidade dos termos, ou seja, a existência de uma depende da relação mútua entre elas. Por isso, cabe a reflexão que para a existência de uma teoria, como as do curso de formação inicial da EII, foi preciso ter uma relação com a prática e, respectivamente com a teoria acontece na mesma perspectiva. Outra característica na relação dialética é necessidade de se circunscrever a relação teoria e prática em contextos interpretativos mais amplos, ou

seja, elas precisam ser entendidas juntas, como uma unidade, não separadas ou isoladas (GAMBOA, 2007).

A formação do educador se configura em um processo tão abrangente que, como a aprendizagem da vida, nunca está concluída. A formação inicial não significa o final da carreira docente, mas o início, como o nome já caracteriza, é uma primeira etapa. Frente as mudanças históricas e sociais que acontecem na sala de aula e os educadores precisam se manter atualizados, com respeito as competição do mercado de trabalho, que cobram um currículo mais vasto e uma formação mais sólida, os educadores, muitas vezes, são obrigados a ter e fazer formações pela necessidade do emprego ou para se manterem atualizados, colecionam cursos e mais cursos, sem realizar uma sensibilização ou reflexão sobre suas práticas, instituindo a sua formação assim como a profissão docente como mais um peso a ser carregado e não como elemento central de uma práxis para um processo de aprendizagem ao longo da vida.

Casos como o da EII acontece por reconhecer que a nossa formação não é conclusiva, no sentido de sempre se construir. Como Freire (1996, p.55) constatou, “Na verdade o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Partindo da concepção que o ser humano é inacabado, entendemos a formação docente em constante construção. “Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (*Ibidem*, p. 65).

Em relação de quando à formação superior ajudou a EI contou que já ensinava há 11 anos em sala de aula e resolveu fazer o curso superior para ter uma estabilização, já que só tinha o magistério e o curso teve contribuições em sua prática.

Ajudou. Eu já ensinava, mas foi no curso de pedagogia que melhorei em muitas coisas, os professores falam muitas metodologias. Principalmente, a fazer plano de aula, organizar uma sequência didática, essas questões assim, amplas, que me ajudam a ensinar. Mas aprender mesmo, fui aprender dando aula. Quando cheguei a uma sala multisseriada fui aprendendo a ser professora (EI, entrevista, 2017).

O ponto de vista da Educadora se diz a respeito da aprendizagem ao longo da vida, Tardif (2007, p. 255-8) caracterizou o saber prático dos educadores como os saberes profissionais, conhecimentos construídos na prática e são conhecimentos de trabalho e no trabalho. Desta forma, são "um conjunto de saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas englobando conhecimento conceitual, atitudinal, competência e habilidade. Os saberes profissionais têm

relação com as experiências de vida pessoal e de trabalho, formando um aprendizado ao longo da vida.

Apesar de ser inegável que a formação inicial possibilitou a aquisição de saberes pedagógicos e científicos, como apontou a EI ao dizer que aprendeu a fazer um planejamento e organizar um plano de aula no curso, concordamos com Tardif (2014) que diz que os saberes desenvolvidos nas práticas em sala de aula tornam-se experiência e instrutor da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor, a condição para aquisição e produção de seu próprio saber profissional. De modo que o ensino realizado pelo educador é visto como aprendizagem para ele, posteriormente.

Diante dos relatos das Educadoras, podemos delinear umas questões para melhor compreensão, tais como: nas instituições de formação, os professores adquirem os saberes de cunho científico e pedagógico; a realidade na sala de aula é distante dos ensinamentos realizados no curso de formação; os educadores consolidam seus saberes com base na experiência da sala de aula; os momentos que deveriam ter um grande envolvimento com a realidade da sala de aula, os estágios supervisionados e outros componentes curriculares que possibilitam aos estudantes uma aproximação com a prática é desvinculado de uma reflexão sobre o campo social das escolas. A partir dos depoimentos das educadoras, constatamos que a formação inicial não foi condizente com a prática pedagógica e, por isso, não foi suficiente para a formação delas.

Com isso, Tardif (2007) afirma que o saber-fazer é lapidado pelo Educador segundo sua personalidade, o contexto escolar, seus pares e alunos. Ele transforma os conhecimentos adquiridos em um saber-fazer bastante diversificado e de natureza diferente na sala de aula. Apoiados nas observações da sala de aula apresentamos no quadro a seguir os elementos que contribuem para o saber-fazer das educadoras.

QUADRO 5- Elementos Construtores do Saber-Fazer Educacional

SABER-FAZER	SIM		POUCO		NÃO	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Personalidade	X	X				
Contexto Escolar			X			X
Seus Pares				X	X	
Alunos					X	X

Fonte: Autoria própria (2017)

É notório que durante os anos ensinando, os educadores se mobilizam na busca de outras fontes para corroborar na sua formação, o habitus, e assim, consequentemente, constroem as suas identidades profissionais como educadores, incorporando às suas práticas

docentes, os elementos do saber-fazer e frutos de experiências profissionais individuais e coletivas de outros educadores, a apropriação do contexto escolar, os seus educandos e a sua própria personalidade.

As coisas que passei vão me ajudando na sala de aula no sentido que vou aprendendo. Se eu faço algo que não tem um bom resultado, já não faço mais. O que eu aprendi quando era aluna também tem uma grande influência. Pois desde de pequeno vivemos em escola, na faculdade também e vamos aprendendo como é que se comporta em uma sala de aula. Além do meu exemplo de vida que ajuda muito, já faz cinco anos que estou na escola, todos os pais me conhecem (EII, entrevista, 2017).

Mesmo falando que o ensino superior não ajudou muito no seu fazer docente⁸, a Educadora II constata que aprendeu com o modo dos seus professores ensinar, no sentido de entender por meio deles a postura que um docente deve ter na sala de aula. Para Tardif (2007, p. 288) “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”.

Além disso, a Educadora II destaca também que vem aprendendo a ser professora desde o início de sua jornada escolar, quando ainda na educação básica passou por vários docentes e a influência com a escola e as famílias. Como apresenta Tardif (2007, p.79) na docência existem vários elementos que constroem a identidade profissional dos educadores

exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assuma assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino.

Um desses elementos contribuintes para a construção da identidade docente se diz a respeito da experiência com os pares as educadoras afirmam que sua escolha de profissão sofreu influências dos seus tempos de escola, já que diferente de outras profissões, na docência, os educadores começam a formar sua identidade ainda enquanto estuda, pois se costuma internalizar e sofrer uma influência na construção identitária.

Me inspiro muito em uma professora da Segunda Série, Jandira Ferreira Constância chegava e olhava para ela pensando que quando crescer seria professora igual a ela. Já queria ser professora desde pequena. Minhas brincadeiras de escolinha eu sempre era a professora e me inspirava à maneira

que aquela minha professora da Segunda Série tratava as pessoas, ela escutava, dava conselhos e ajudava (EI, entrevista, 2017).

Quando comecei a ensinar fui sem saber o que para fazer, mas sempre lembrei e tenho comigo até hoje uma inspiração, a influência de uma professora. Ela me ensinou na Quarta Série, eu nem sabia ler, nem as quatro operações, mas com ela aprendi tudo. Ela sempre foi muito atenciosa e carinhosa comigo que ficou sendo minha inspiração e com o desejo de ajudar a alguém como ela me ajudou (EII, entrevista, 2017).

Além de as Educadoras, no tempo de crianças, serem inspiração e se influenciarem pelas práticas docentes, investigamos se o contexto escolar também é um elemento construtor do saber-fazer. Assim, delimitamos no próximo subitem descrever os vínculos que elas possuem com o local e a dinâmica da vida peculiar camponesa.

2.3 VÍNCULOS DOS EDUCADORES

Neste capítulo vamos discorrer sobre os vínculos que as Educadoras possuem com a docência, sobretudo, com a docência em escola do campo. No Quadro 2⁹ no que se refere ao vínculo com o Campesinato a EI afirma que já morou no campo e a EII que possui vínculo com o campo por meio da convivência.

Para entender essas questões, recorreremos à teoria do Campo de Pierre Bourdieu (2004a; 2004b), que diz que o lugar de um agente ou instituição em algum campo social e em certa conjuntura do mesmo, é o resultado da acumulação dos capitais, das estratégias elaboradas e das lutas simbólicas travadas para a aquisição dele. Em outras palavras a prática social de um agente pode ser compreendida a partir do pertencimento a um determinado campo, em função dos seus capitais e do seu habitus. Consequentemente, quando as nossas Educadoras ingressam na profissão docente levam consigo as marcas das condicionantes que as produziram e, das ações sobre si mesmo e sobre os contextos que estavam-estão inseridas.

Quando perguntamos a EI se ela conhecia a realidade do camponesa a resposta foi positiva e marcada por condicionantes de negação que atrelavam a ela um sentido pejorativo da vida no campo.

Conheço. Como eu disse, os pais desses meninos foram meus alunos, já ensinei a cinco anos neste Assentamento e quando comecei a ensinar também foi no campo. Comecei em uma escola no sítio perto da casa que morava com meus pais e irmão. Eu morei no campo, mas escolhi sair para

⁹ Quadro 2 – Página 32.

meus filhos terem uma vida melhor que a minha, por isso que conheço a realidade do Assentamento (EI, entrevista, 2017).

O vínculo primordial da Educadora I com a escola acontece por já ter morado no campo, podemos dizer com base em Pierre Bourdieu que a Educadora obteve a possibilidade de atuar na docência e se inserir na dinâmica escolar do campo, por meio do seu Capital Cultural que recebeu ao longo de sua jornada de vida.

(...) cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 2002, p.41-2).

Assim, entendemos que o capital cultural corresponde ao conjunto de valores implícitos traduzidos em competências intelectuais, transmitidas pelas famílias e ampliadas nas instituições de ensino. Bourdieu (2002, p. 74-5) afirma que a acumulação dos títulos escolares, o capital cultural institucionalizado, garante posições diferenciadas dentro do espaço social e, mas que é marcado por condições primitivas de aquisição, na família por exemplo. Já que o capital cultural se acumula “por operações de investimento, se transmite por herança e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.38).

Os condicionantes estruturais e objetivos, as famílias de origem da Educadora, foi capaz de criar as condições para que ela construísse uma determinada trajetória de ascensão social via acumulação de capital escolar. Pensando nas dificuldades e nas negações implícitas historicamente na vida do campo, a Educadora também criou condições para que seus filhos acumulassem capital cultural e para isso ela escolheu deixar de morar no campo.

Quando a EI (2017) diz que viveu no campo, ‘*mas escolhi sair para meus filhos terem uma vida melhor que a minha*’, é uma denuncia que as condições de escolarização são muitas vezes precárias, também apresenta a educação como sendo uma das razões do êxodo rural, pois, quando os filhos atingem a idade escolar ou ultrapassam os limites de escolarização presentes na cidade natal, as famílias ou apenas os filhos migram para as cidades, no caso, a Educadora pensando na baixa escolarização e nas dificuldades que passou no campo decidiu migrar com sua família para a cidade e evitar que seus filhos passem pelo que ela passou.

Estudava no horário da manhã e de tarde trabalhava na agricultura. É muito pesado; eu até dizia a meus pais quando eu casar não vou mais querer viver aqui, não vou querer essa vida para os meus filhos. É muito pesado o que a gente trabalhava (EI, entrevista, 2017).

A vida camponesa é composta por uma relação social desenvolvida no âmbito da unidade familiar, geralmente liderada pelo pai. Cada membro da família possui uma obrigação e função, que podemos encarar como um elemento moral, em que independente da faixa etária ou gênero detém uma responsabilidade visando à manutenção e sustento familiar e da propriedade da terra. É a “organização do processo de trabalho que envolve trabalho, terra e família” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p. 145).

Os homens aravam, ceifavam, cortavam madeira, faziam móveis, trabalhavam nos vinhedos e nos pomares. As mulheres faziam jardinagem, cozinhavam, limpavam, bordavam, trabalhavam a renda. Os homens ajudavam as mulheres a tecer; estas os ajudavam a capinar e a colher. As crianças e as donzelas encarregavam-se de alojar o gado e os velhos participavam de tarefas menores perto da casa ou nos campos. (WOLF, 1976, p. 94).

Desde muito cedo o trabalho faz parte da socialização das crianças e adolescentes filhos de agricultores familiares, principalmente os de tradição camponesa. Essas atividades no sítio não são vistas pelos pais como exploração, mas como exercícios de aprendizagem. Também os jovens valorizam os conhecimentos adquiridos com a prática, embora muitas vezes ela seja considerada pesada e penosa. Dessa forma o trabalho na agricultura é percebido pelos jovens não tanto como uma profissão, mas como forma de enfrentamento das adversidades da vida para que seja no futuro uma pessoa decente, honesta e trabalhadora. Nesse sentido, o trabalho tem um significado ético (WOORTMANN, 1990 apud PAULO, 2011 p. 1).

Mesmo o trabalho "além de produzir cultivos, o trabalho produz cultura" (WOORTMANN; WOORTMANN, 1997, p. 15) possui um sentido ético, valor e de aprendizagem, contudo não é fácil, como a EI (2017) argumenta é pesado. Por isso, encontra-se na Educação um caminho para ascensão e mudança de vida.

Nogueira e Nogueira (2002) refletiram a partir da sociologia de educação de Pierre Bourdieu que a escolarização dos filhos, ocasionariam aspirações escolares que seriam o suficiente para se manter ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico dos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional.

Para Bourdieu o comportamento das famílias das classes médias não pode ser explicado apenas pelas chances comparativamente superiores dos filhos dessas famílias alcançarem o sucesso escolar, mas as famílias de classe média nutririam esperanças de

continuarem sua ascensão social, agora, em direção às elites. Todas as condutas das classes médias poderiam ser entendidas, então, como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social (*Ibidem*, 2002). Eram nessas questões que os pais camponeses da EI mandavam ela se preocupar com os estudos.

Eu já morei no campo. Já trabalhei muito na agricultura; meus pais são agricultores e eu trabalhava muito naqueles roçados só que ele sempre disse você tem que estudar (EI, entrevista, 2017).

Como enfrentou várias diversidades na sua vida no campo a EI e, talvez por falta de instrução e, até influenciadas pelo pensamento que atrela ao campo um lugar de atraso, por decorrentes vezes presenciamos durante as observações ela incentivando os estudantes a sair do campo, deixar aquela vida, no sentido que nunca poderiam crescer se vivessem no campo, como se aquele lugar remetesse sempre ao atrasado.

Sei que minha trajetória ajuda as crianças demais, eu digo aos meninos: - *Crianças, eu fui como vocês, estudem para a vida de vocês melhorar*. Meus irmãos nunca quiserem crescer, nunca gostaram de estudar, sabem arar uma terra perfeito, mas se a senhora mandar escrever um nome não sabe, mas foi o que eles escolherem ser (EI, entrevista, 2017).

Na fala da EI podemos destacar, pelo menos, três questões importantes para o debate, a primeira é sobre o papel redentor da educação, a segunda se diz a respeito ao campo como lugar de atraso e a terceira é sobre a importância dos saberes populares.

Nos parágrafos acima discorriamos sobre a ascensão que a educação pode permitir, mas se faz necessário analisar que a crença para uma melhoria de vida por meio da educação foi disseminada e incorporada resultado de um discurso hegemônico em que todos possuem as mesmas oportunidades e que se esforçarem pode atingir todos os mesmo patamares, contudo essa crença oculta as diferenças entre classes e, conseqüentemente a aquisição dos capitais, ou seja, não basta colocar a criança na escola para lhe assegurar o sucesso, como é apresentado de maneira homogênea e universal, que existem mesmas chances de sucesso para os diferentes grupos sociais (BOURDIEU, 2002).

A segunda reflexão que podemos fazer tendo a fala da EI (2017) como base é sobre atrelar o campo como um lugar de atraso. Para Martins (1994) há uma tenacidade do passado nas estruturas sociais, econômicas, culturais e políticas do Brasil, que podem e devem ser remetidas a partir das questões fundiárias no Brasil agrário. O tempo passou, mas as relações

mantidas desde o começo do Brasil não só explicam o presente, como estão intrinsecamente relacionados com ele na contemporaneidade.

O “atraso é um instrumento de poder” (Ibidem, 1994) e faz parte da política brasileira, sobretudo no campo, onde prevalece “tortuosos mecanismos de acumulação da riqueza” (1994, p. 30), como a perseguição política. O que fortalece “a cultura de apropriação do público pelo privado” (1994, p. 38) e impede mudanças de ordem estruturais e sociais e dificultando a tomada de consciência dos verdadeiros entraves à transformação social.

Os políticos tradicionais e oligárquicos fazem política e se revigoram politicamente tornando - se indispensáveis através de instituições modernas. É impossível implementar qualquer programa de modernização do País sem pagar-lhes tributos políticos e econômico(...). Os políticos modernos e modernizadores (...) não têm acesso ao poder se não fazem amplas concessões à mentalidade clientelista do eleitorado, e ao controle que têm dos votos os que tratam o eleitorado como se fosse um rebanho político (MARTINS, 1994, p. 49).

A realidade do campo na atualidade, sabemos como diz Oliveira (2007) que existem dois campos, e a um deles, o campo agricultura capitalista, denominada como agronegócio, é atrelado pela mídia e governo como campo responsável pelos avanços e benfeitorias, pois ele é fundamental à balança comercial do país e à produção de alimentos para fora dele. O que colabora para permitir a manutenção dos privilégios políticos e econômicos da elite latifundiária organizadora do agronegócio e atrela ao outro campo o lugar de atraso, pois “as limitações da lei e que sob ela um amplo conjunto de direitos permanecia e permanece na dependência de voluntário reconhecimento por parte de quem tem poder e manda” (MARTINS, 1994, p. 62).

Historicamente o campo ficou excluído de discussões para a elaboração de políticas públicas durante muitos anos, fazendo com que o desenvolvimento do campo aconteça de forma desigual e contraditória. Contudo, Martins (1994, p. 11) fala de uma “história inacabada” o que sugere que a história não terminou, ela é feita no cotidiano das lutas camponesas, na união como classe, avanços e transformações.

No tocante aos processos educacionais, destacamos o Movimento da Educação do Campo, em luta para superar a visão de que só longe do campo, na cidade que se tem a possibilidade de ter uma vida melhor e, desconstruir os paradigmas, preconceitos e injustiças, com o propósito de acabar com as desigualdades, singularmente, as educacionais, que assolam o campo em detrimento a vida na cidade.

A terceira reflexão que podemos realizar com base na fala da EI (2017) referenciada acima é sobre os saberes populares, quando ela afirma que seus irmãos “*sabem arar uma terra perfeito*”, mas não sabem escrever. O saber de trabalhar com a terra, um saber popular, é implícito em saberes de cunho científicos, mostrando a necessidade de reconhecer os papéis sociais dos saberes e compreender as suas multiplicidades.

No que se refere à Educadora II (2017) também procuramos investigar os seus vínculos com o campo e começamos por investigar em sua família se tinha proximidade com o campo.

Eu nunca morei no campo, mas a minha família foi sempre na área da agricultura. Meus sogros sempre vamos passar finais de semanas lá. Poucas vezes eu trabalhei no campo mesmo, na roça. Ajudo pegando uma coisa ou outra, mas não gosto muito do trabalho. Porém conheço tudo por conta das minhas vivências e lá em Riachão mesmo, no lugar em que moro, é uma cidade, mas com bastante característica de campo. É um campo mais evoluído, muitas pessoas criam animais ou trabalham na agricultura (EII, entrevista, 2017).

De modo que ela relatou que nunca morou no campo, mas em localidades próximas que até chama o seu lugar de “*um campo mais evoluído*”. Com isso podemos compreender que uma vez expulsos do campo os camponeses recriaram dentro do modo de produção capitalista as suas produções. Mesmo assalariados, no quintal de suas casas eles produzem alimentos e criam animais. Trindade Jr. (2005) discute essas formas da seguinte maneira, “nas margens da cidade se produz uma situação sócio-espacial intermediária, criando-se um entre-meio (...) um entre-lugar”.

A Cidade que a EII se refere é um retrato das contradições e desigualdades existentes, as formas espaciais que normalmente ditam o que é o espaço da cidade, ganha outros significados que perpassam por práticas sociais, culturais, identitárias, históricas e afetivas de seus sujeitos que a compõe. São práticas marcadas por heranças culturais que reafirmam suas identidades em detrimento dos “tempos de globalização contemporânea” (PACHECO, 2012).

Para entender como essa questão é recorrente frente ao avanço do capital, recorreremos às considerações de Pacheco (2012, p. 5) a respeito da reconstrução dos espaços amazônicos na contemporaneidade.

No tempo presente, mesmo entre perdas e desusos, as persistentes recriações e adaptações vividas pelo patrimônio material e imaterial dessas populações de tradições orais, rurais e ribeirinhas amazônicas, são provas cabais de que a chegada das novas mídias e suas tecnologias não é suficiente

para convencê-los no palco da luta cultural nos variados territórios amazônicos.

Mesmo tendo um vínculo de convivência com o campo, por parentes ou por proximidades do espaço cidade-campo e permanecer na cidade elementos que são característicos da vida no campo. Procuramos compreender se a EII conhece a realidade do Assentamento Chico Mendes em que é docente.

Sim eu conheço a realidade do Assentamento, mas não sei envolver isso na sala de aula. Conheço os pais por estar a cinco anos ensinando na mesma escola e tenho parentes no campo (EII, entrevista, 2017).

A afirmação da EII é muito preocupante, pois percebemos que mesmo convivendo, conhecendo o campo e atuando há cinco anos como docente na escola, por não conhecer a Política Pública de Educação do Campo a educadora afirma não saber envolver essa realidade no conteúdo programático da sala de aula.

Outra questão que desperta curiosidade é como se tornaram educadores naquela escola, em território camponês vinculado ao MST. Contudo, a EI afirma que apesar de ter ensinado naquela escola já ela voltou a ensinar por perseguição política¹⁰, mas que não foi castigo, pois ela gosta de ensinar no assentamento.

Não foi minha escolha, mas eu gosto de ensinar aqui. Ensinei desde o começo dessa escola do Assentamento. Passei cinco anos sendo professora aqui, inclusive nesse tempo ensinei para os pais e mães de muitas crianças que estudam comigo hoje. Alguns dizem até: - *Professora, não escutei a senhora e ainda estou por aqui*. Mas voltar para essa escola não foi escolha minha, foi por conta da mudança política. Não dei meio apoio a essa gestão que governa Riachão, tava trabalhando em uma escola na cidade, bem perto de casa, mas como punição me colocaram aqui de volta. Mas a punição não foi punição gosto muito daqui e esse ano vai acabar tão rápido que nem percebi (EI, entrevista, 2017).

Dáí destaca-se a necessidade de rever a Política de Educação do Campo no município de Riachão do Poço não só para a formação de educadores como podemos reconhecer a necessidade na fala da EII citada à cima, como podemos identificar na fala da EI a urgência da reflexão desta política.

A escolha para atuar na escola do campo deve partir dos educadores e da comunidade, não por apenas pelo dever funcional como diz Kolling, Nery e Molina (1999, p.60) que são

¹⁰ Por perseguição política entendemos ações repressivas de um grupo no poder sobre um grupo que tem ideologias e convicções diferentes. Por exemplo, na cidade de Riachão a Educadora I voltou a ensinar na escola do campo, longe de sua casa, como punição por ter votado no candidato da oposição a gestão atual.

estabelecidos os docentes por um concurso, estágio probatório ou punição para atuar nas escolas. Como acontece no caso da Educadora II que é uma escolha dela de permanecer atuando na escola do Assentamento.

A escola é calma, gosto muito do pessoal que trabalha lá, gosto da comunidade e além disso, uma escola do campo apesar de ser multisseriada a turma é pequena e os alunos são acolhedores. Gosto muito da escola, sempre nas reuniões de planejamento anual na secretaria solicito para continuar na escola (EII, entrevista, 2017).

A construção da identidade é um processo interno de cada pessoa, mas que ocorre de acordo com seus *habitus* e capitais internalizados do contexto social que vivem. Trata-se da assimilação de traços e características de pessoas e objetos externos. Vianna (1999, p. 52) afirma que:

A identidade é um processo de construção histórica reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido.

A partir dessa concepção podemos entender que a identidade docente, em caso na nossa pesquisa, é um conjunto em construção que passa pela formação, influências, atuação e vínculos que os educadores possuem referente à atividade docente relacionada com o seu mundo pessoal, histórico, afetivo, profissional e social.

(...) a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão (...) constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 07).

Dubar (1997) conceitua a identidade profissional como construções sociais que implicam a interação entre as trajetórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação. A construção das identidades apresenta-se inseparável da existência de espaços institucionais de emprego e as relações de trabalho postas nelas, pelo *habitus* específico da profissão docente.

Entendemos que as profissões das educadoras se estruturam a partir de um equilíbrio com alguns elementos, entre eles as características pessoais e os percursos profissionais

construídos ao longo da história de vida. Adotamos nesse trabalho a postura de considerar esses elementos como *habitus*.

No capítulo a seguir analisaremos o *habitus* como um elemento instituinte na construção da identidade profissional docente, compreendendo prioritariamente o conceito na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, na sequência o *habitus* camponês como instituinte na formação docente, e por fim os entraves na política pública da Educação do Campo em Território da Reforma Agrária.

3 HABITUS COMO ELEMENTO INSTITUINTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A propositura geral desse capítulo é situar o elemento instituinte no processo de construção da identidade profissional dos docentes, entendido segundo a abordagem de Pierre Boudieu, prioritariamente, no conceito de *habitus*, que pode ser compreendido como as disposições orientadoras das práticas. Conforme Bourdieu (1983) é uma interiorização do exterior, estruturada e estruturante.

Isto significa dizer que o *habitus* é produzido historicamente e que, pela prática, reproduzido, contudo ele não se resume apenas a reprodução de disposições existentes, mas se estende à criação de novas formas de agir, pensar e se expressar.

De forma que dedicamos o capítulo para compreender a identidade e os elementos constitutivos da identidade profissional docente no território camponês, a fim de, a partir do *habitus* camponês ressignificar o fazer docente na Escola do Assentamento Chico Mendes I.

3.1 HABITUS NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE PIERRE BOURDIEU

No prisma teórico-metodológico, os elementos construtores da identidade profissional dos Educadores do Campo são entendidos segundo a abordagem de Pierre Boudieu, prioritariamente, no conceito de *habitus*, que pode ser compreendido como as disposições orientadoras das práticas. Ou seja, são as tendências que determinam a construção da identidade, incorporada a partir dos processos de socialização nos mais diversos espaços, sejam eles escolares, religiosos, familiares, profissionais e outros.

O *habitus* conforma e orienta as ações, mas na medida em que é produto das relações sociais, ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram (BORDIEU, 1983). Neste sentido, Bourdieu (1983, p. 65) expõe:

A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados.

A bagagem que cada pessoa vai incorporar, as disposições orientadoras das práticas, ou seja, o *habitus*, ocupa um espaço social chamado, por Bourdieu (1983), de Campo e a posição de cada indivíduo no campo dependerá ou se materializará pelos Capitais que ele detém. Os indivíduos podem acumular capitais: o econômico, o cultural, o social e o simbólico são as principais expressões. Eles emergem das relações sociais e transferem sentidos a elas, dependendo do tipo de campo a que se refere, será valorizado um capital, ou mais, de acordo com o campo que se refere (CAMPOS, 2015). Por exemplo, na escola a acumulação do capital cultural proporciona diferentes posições e saberes. Partindo desse ponto de vista, Pierre Bourdieu (2013, p. 87) define como *habitus*:

(...) sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a alguma regra e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro.

Em outras palavras, o *habitus* é uma incorporação das estruturas objetivas e materializam-se pelos capitais. Ele emerge das relações sociais e transfere sentidos a elas. Com as disparidades de capitais, ocorre outro conceito importante explicado por Bourdieu (2007) denominado de violência simbólica na escola: há a interiorização da cultura dominante e uma correlação entre as desigualdades, contudo, é uma violência naturalizada, os oprimidos não percebem a dominação. E a escola torna-se um aparelho ideológico e disseminador de reprodução da ideologia da classe dominante.

O *habitus* se constitui em necessidade incorporada (necessidade tornada virtude) que, por ser o produto de uma classe determinada de regularidades objetivas, tende a engendrar todas as condutas razoáveis. E essas condutas têm toda possibilidade de serem sancionadas positivamente, haja vista que são objetivamente ajustadas à lógica característica de um campo determinado (ALVES, 2016, p.302).

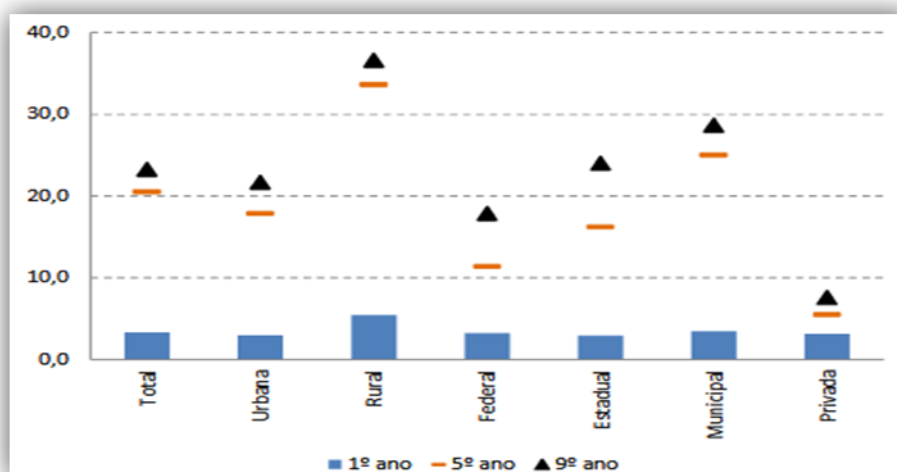
A educação possui um sentido político, cultural e é ainda um fenômeno de classe, conquanto, a classe dominante se apropria da educação como um instrumento de expansão do modo de produção social e transmissão de valores que legitimam os interesses dominantes, mas a massa não percebe essa realidade, dado que as pedagogias burguesas difundem a escola como um espaço de igualdade e equalização social (CHARLOT, 2014; MÉSZÁROS, 2005).

Quando se considera que a prática se traduz por uma "estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante", explica-se que a noção de *habitus* não somente se aplica a interiorização das normas e dos valores, mas inclui os sistemas de classificações que preexistem (logicamente) às representações sociais. O *habitus* pressupõe um conjunto de "esquemas generativos" que presidem a escolha; eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação (BORDIEU, 1983, p. 16).

A sociedade é dividida em classes sociais antagônicas em conformidade (CHARLOT, 2014). Entretanto, a escola não considera esse fato e transmite para as crianças modelos sociais de comportamento das classes dominantes. Como augurado, nem todas as crianças adquirem o modelo, visto que vivem em outro meio social, ou seja, é propagado um ensino padrão desconsiderando as origens dos alunos. O sistema de educação de massa foi criado como forma de intervenção do Estado na vida da classe trabalhadora, para regular e em parte assumir a educação das crianças (GENTILI, 1995).

E por não levar em consideração os campos sociais em que as crianças estão inseridas observam-se umas disparidades nas taxas escolares. Como podemos por meio do Censo escolar de 2016 (BRASIL, 2017, p.23) constatar a elevação da taxa de distorção idade e série no 5º ano da educação básica, como mostra o Quadro 3:

GRÁFICO 3- Distorção idade-série no 1º, 5º e 9º ano do ensino fundamental



Fonte: BRASIL, 2017, p. 23

A taxa de distorção idade e série apresentada no Gráfico XX comprova a fala de Bourdieu (2002, p. 14), que “o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as

estruturas sociais são perpetuadas”, a escola contribui para a reprodução das estruturas sociais pelas relações sociais da sociedade capitalista, contudo elas não são deterministas e únicas.

Conforme Alves (2016, p. 303) a incorporação do *habitus* ocorre através de um processo de aprendizagem pelo qual o indivíduo passa ao longo de sua trajetória de vida e das suas experiências particulares, de maneira durável e sistemática, mas não mecânica, nem irreversível.

(...) alguns indivíduos adquirem competências culturais e estabelecem uma relação específica com a cultura através de um aprendizado profundo, precoce e insensível, que tem início desde a mais tenra idade, no seio da família, e que é prolongado posteriormente pela socialização escolar. Contudo, esse não é o único modo possível de aquisição da cultura, de modo que alguns indivíduos passam por um processo de aprendizagem tardio, metódico e acelerado, sobretudo quando são desprovidos de uma socialização familiar que propicie a aquisição precoce de competências culturais. Portanto, a incorporação de disposições está diretamente ligada às condições objetivas do indivíduo e à posição que ele ocupa no sistema de relações sociais (ALVES, 2016, p. 303).

Uma vez que o conceito de *habitus* já foi definido partimos para outra questão mais específica. Em identificar a relação de *habitus* com o camponês. Para melhor abrangência no subitem seguinte discorreremos sobre o *habitus* camponês como instituinte na identidade docente.

3.2 O HABITUS CAMPONÊS COMO INSTITUINTE NA IDENTIDADE DOCENTE

No tocante, a visão do Campesinato em relação ao mundo capitalista gera um *habitus*, ou seja, no Campesinato existe uma memória coletiva de práticas herdadas incorporada na história que se mantém viva, mesmo quando a história objetivada já se foi, como é no caso da terra e, existe uma capacidade criadora, que é o retorno para lutar em forma organizada pela terra, por exemplo (ALMEIDA, 2004). Bourdieu (2000, p. 83) fala disso ao dizer que *habitus* "é uma relação de pertença e de posse na qual o corpo apropriado pela história se apropria"

A formação do campesinato brasileiro é marcada pela mobilidade espacial, isto é, por um intenso caráter migratório. Desse modo, é um campesinato que teve o acesso a terra historicamente bloqueado, portanto sua luta para entrar na terra, seu desejo de enraizamento, tem sido a marca de sua diferenciação em relação ao campesinato de origem no feudalismo, portanto parcelar, do tipo europeu. Desta maneira, falarmos em herança da terra parece constituir-se num contra-senso em relação à situação em que ele se encontra, a de luta pela terra. Entretanto, se pensarmos a herança da terra como sendo muito

mais que a transmissão do patrimônio, na verdade, como um *habitus*, ou seja, a discussão passa a ser, a nosso ver, a chave que permite entendermos a permanência da classe social a que chamamos campesinato (ALMEIDA, 2004, p. 24).

O *habitus* é o que faz com que o camponês encontre possibilidades de permanecer no campo, se reconheça como classe social e possibilita a recriação do *habitus* de classe camponesa (BOURDIEU, 2000, p. 61). Assim podemos entender que a cultura camponesa, sobretudo a herança da terra, é muito mais que uma transmissão de bem e patrimônio, na verdade, podemos considerá-la como um *habitus*, que envolve a reprodução do que é existente e a recriação do campesinato frente ao avanço do capitalismo.

O camponês assume um papel anticapitalista, apesar de que a luta pela terra não vise diretamente propor uma superação do capitalismo, ela propõe o confronto entre a propriedade privada e a propriedade capitalista (MARTINS, 2002, p. 89). Pois é a classe camponesa que sofre com a expansão, a acumulação e a desumanidade do capitalismo.

(...) o anticapitalismo do lavrador é expressão concreta das suas condições de classe. Seria um absurdo exigir dele, senão em nome de uma postura autoritária, que pense como um operário de fábrica, que desenvolva uma concepção proletária da transformação da sociedade (MARTINS, 1991, p. 19).

A consciência de classe além de questionar e a propriedade capitalista também possui uma potencialidade, segundo Bourdieu (2000) que em suma sua ideia expressa que a classe com maior potencial de mobilização ser sempre uma probabilidade. Ou seja, a consciência da classe trabalhadora é uma potencialidade que surge da desigualdade e contradição que o capitalismo determina para a classe camponesa, com uma potencialidade de resistência contra a expropriação uma luta anticapitalista.

De forma que para Bourdieu o conceito de *habitus* baseasse em práticas herdadas e a capacidade criadora do indivíduo, ou seja, ele permite a reprodução das relações sociais e a criação de outras relações. Assim as histórias e culturas incorporadas produzir um *habitus* de classe, no caso da nossa pesquisa, camponesa e esse *habitus* por sua vez, gera identidade aos grupos. Para além da distinção, que não é nada mais que a continuidade afetiva e os vínculos do indivíduo, há a possibilidade da identidade de classe.

Com o intuito de superar a visão mecânica e determinista da reprodução social, Bourdieu (1983, p. 64) sugere que “é preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas

condições antecedentes e inteiramente redutíveis ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos”.

Contudo é importante salientar que o *habitus* segundo Bourdieu (2013) se torna um elemento na constituição da Identidade Camponesa por fazer uma seleção entre as informações novas e rejeitar aquelas capazes de questionar uma informação acumulada. Quando se refere, por exemplo, ao campesinato deixar de ser de base familiar e adotar princípios do agronegócio. O *habitus* de classe não vai incorporar essa transformação, pois ele tende a garantir sua constância e defesa contra mudanças que não sejam incorporadas no peso particular das experiências primitivas.

Pensando nessa identidade de classe que remetemos a nossa visão no sentido de conceber a prática pedagógica como resultado de um contexto e de um *habitus* profissional. Perrenoud Et al (2001) baseado na visão sociológica de Pierre Bourdieu construiu o que denominou de *habitus* profissional, uma referência às rotinas construídas pelos educadores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que consideram oportuno.

Segundo Perrenoud (2002, p. 173), “a tomada de consciência muda o *habitus* porque o combate em tempo real e na situação”. Por exemplo, quando os educadores estão em sala de aula, eles procuram questões práticas para resolver situações de forma imediata e as práticas que dão certo são incorporadas ao *habitus* dos docentes.

Contudo, o *habitus* é uma estrutura internalizada, o que leva a necessidade de provocar nos educadores meios em que tenha consciências dos seus atos. Para Bourdieu (1983, p. 106) essa consciência é importante pois pode se existir necessidade de ajustamentos de adaptação às situações novas e imprevistas, podem por sua vez, pode determinar transformações no *habitus*.

Assim, podemos afirmar que o *habitus* permite, ao mesmo tempo, a reprodução das relações sociais e a criação do novo. Isto é possível porque, nos campos onde se forma e funciona o *habitus*, o conflito é a forma permanente de relacionamento entre os agentes. Conseqüentemente, toda vez que as condições objetivas da situação não permitem a realização do *habitus*, este dá lugar a forças explosivas que tanto podem ser de mudança como de acomodação. Portanto, a mesma lógica que reproduz também dá lugar à transformação (ALMEIDA, 2004, p. 24).

É pensando na possibilidade de transformação do *habitus* e, na essencial do *habitus* de classe camponesa como elemento instituinte na identidade docente que investigamos com os

educadores quais os elementos constituem suas identidades e assim corroborar para a tomada de consciência do *habitus*, trazê-lo à tona e conhecê-lo.

No próximo item do presente capítulo, vamos identificar o *habitus* como um elemento instituinte na constituição da identidade profissional dos educadores. Buscaremos não perder de vista a especificidade e a singularidade desses educadores que, atuam diretamente com as crianças e as famílias de uma unidade peculiar: o Campesinato. E é nesse tripé – Educação-terra – trabalho e entendo que a luta por terra é associada a luta por educação que entendo a tríade Educação, Criança e Família – que as identidades profissionais dos educadores poderão se ressignificar a partir do *habitus* de classe camponesa e, seguindo os princípios e fundamentos da Política Pública de Educação do Campo.

3.3 ENTRAVES NA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIO DA REFORMA AGRÁRIA

O MST realizou em Brasília, em Julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e iniciou a organização para I Conferência Nacional: Por uma educação básica do campo, no município de Luziânia (GO), em Julho de 1998. Um processo de reflexão, mobilização e luta por Educação do Campo foi desencadeada, passando a ser uma responsabilidade assumida por toda sociedade na demanda de um novo processo educacional, visando políticas educacionais metodológicas e parâmetros curriculares que abarquem as especificidades dos povos do Campo.

A contar dos preceitos da I Conferência até a contemporaneidade vem sendo discutido qual o tipo de educação é oferecida no território camponês e qual a sua concepção. A Educação do Campo é uma prática pedagógica voltada para o processo de formação humana e vinculada a vida de quem recebe.

O Campo precisa ser visto além de dados nos documentos oficiais, ou como estereótipos de atrasado como passam as ideologias dominantes, mas ser compreendido e respeitado pela sua diversidade. As Diretrizes Operacionais definem a Educação do Campo na resolução Nº 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, como sendo:

(...) construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os

pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas (BRASIL, 2002).

A proposta de Educação do Campo teve como bases da elaboração da sua proposta: tratar o camponês como sujeito do seu desenvolvimento baseado na agricultura familiar camponesa; estabelecer uma política de segurança alimentar para ser diretriz na implementação de medidas ligadas às políticas agrícolas e agrárias; fazer a reforma agrária; estimular os camponeses a praticar a agroecologia e agregar valor à produção da agricultura familiar; programar novas medidas de política agrícola para a agricultura familiar camponesa; promover um amplo programa de desenvolvimento social e Políticas para a Educação Básica do Campo (KOLLING, NÉRY e MOLINA, 1999).

No campo, existem dois campos: o campo do agronegócio, um modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, uma proposta de modernização da agricultura que tem um caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente.

Baseado na concentração fundiária, monocultura, conhecida também como um deserto verde e produção intensa esse campo degrada, polui, explora, acaba com a biodiversidade, envenena os alimentos com os seus agrotóxicos e expulsa os camponeses do seu lugar, pois o agronegócio só funciona em grande escala nas grandes propriedades.

Esse modelo neoliberal teve a sua amplitude também na agricultura. Selou-se uma aliança subordinada entre os grandes fazendeiros, os capitalistas, que se dedicam à exportação, com as empresas transnacionais que controlam o comércio agrícola internacional, as sementes, a produção de agrotóxicos e a agroindústria. O filhote desse matrimônio chamou-se agronegócio. Esse modelo propaganda e implementa diversas características, como: estímulo às grandes fazendas modernizadas, com grandes extensões de terra, que usam intensivamente os agroquímicos e os agrotóxicos. Se dedicam à monocultura e produzem prioritariamente para exportação (STEDILE, 2006, p. 17).

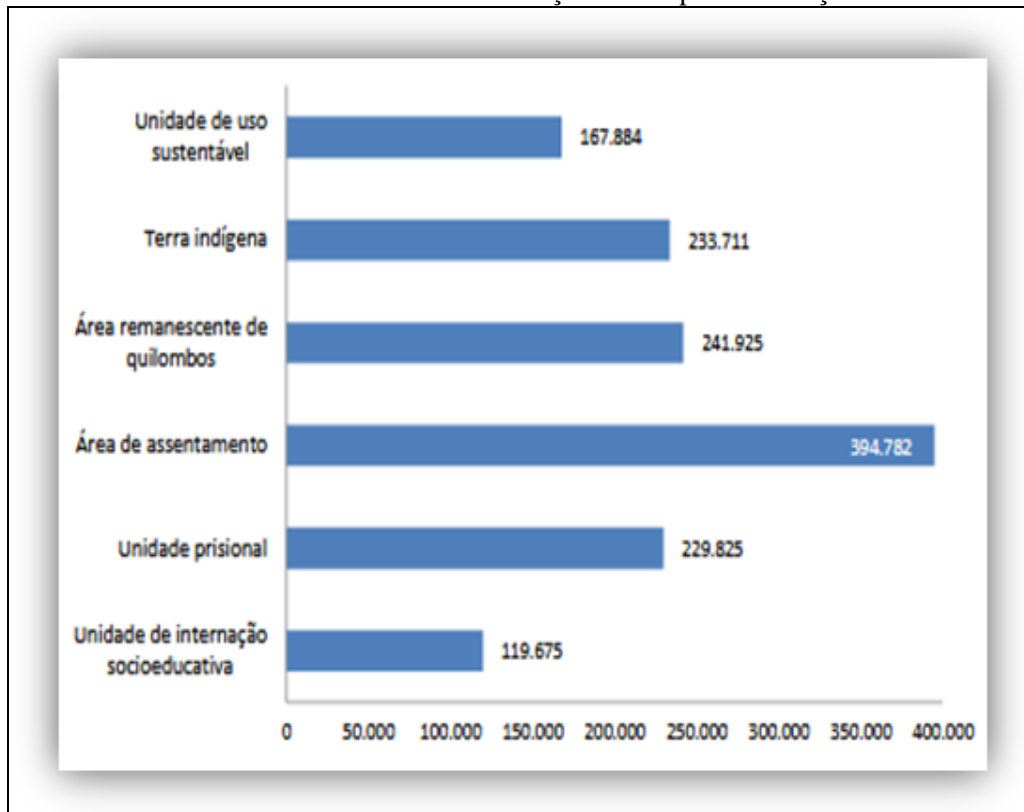
O outro campo é o campo da agricultura familiar camponesa, do camponês. São os povos que tem a terra, em primeira instância. A família camponesa se caracteriza por ser uma unidade que envolve todos os membros, independente da idade, dos modos de vida, trabalho e produção no campo. A luta pela terra se constitui em luta vital para perpetuação do modo de vida camponês. Luta que vai ser perpassada por gerações e presentes na vida dos sujeitos, desde a infância, formando não só o cunho identitário das crianças, mas contribuindo para a formação do espaço cultural nesse tempo, especialmente pela participação dos Movimentos Sociais.

A escola, assim como a família pode contribuir na responsabilidade de construir o espaço cultural da infância no campo. Batista (2006, p. 8) salienta que os Movimentos “reivindicam que a Educação do Campo tenha identidade própria, que seja comprometida com os desafios, a história e a cultura dos povos que vivem nesse espaço”.

No processo de luta a família é ampliada para uma comunidade organizada, seja em acampamentos, marchas, ocupações, encontros de adultos ou de crianças e, o movimento se torna também parte da família e todos se responsabilizam pelo cuidado, pela educação e a vida das crianças.

Uma educação infantil do campo de qualidade, em conformidade com Silva e Pasuch (2010, p. 3), é construir “um cenário de relações positivas da criança com suas origens e lugares de vida, consigo mesma e com o seu grupo de referência, valorizando suas experiências cotidianas”. Essa preocupação se amplia ao analisar que além do Assentamento lócus de nossa pesquisa, 394.782 estudantes se matricularam na educação básica em 2016, conforme o censo educacional de 2016 (BRASIL, 2017) evidenciando a necessidade de divulgação da Política de Educação do Campo.

GRÁFICO 4- Número de matrículas na educação básica por localização diferenciada



Fonte: BRASIL, 2017, p.11

Pensando nessas questões e no Art. 2º da resolução CNE/CP/MEC Nº 1/2002 (BRASIL, 2002) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN), e afirma que a organização curricular de cada instituição de Educação Superior (IES) deve considerar orientações que designam competências para em que os Educadores precisam ser preparados durante seu curso de formação.

No quadro a seguir, a partir das observações em sala de aula das educadoras identificamos se elas utilizam as competências assinaladas na Resolução (BRASIL, 2002).

QUADRO 6- Competências das Educadoras

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2002 COMPETÊNCIAS	SIM		POUCO		NÃO	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2
Ensino Visando à Aprendizagem do Aluno	X	X				
Acolhimento da Diversidade			X	X		
Trabalho com a Diversidade					X	X
Atividades de Enriquecimento Cultural				X	X	
Aprimoramento em Práticas Investigativas			X	X		
Elaboração de Projetos					X	X
Desenvolvimento de Projetos					X	X
Uso de Tecnologias da Informação			X			X
Uso de Tecnologias de Metodologias					X	X
Uso de Tecnologias da Comunicação			X			X
Hábitos de Colaboração		X	X			
Hábitos de Trabalho Em Equipe		X	X			

Fonte: Autoria própria (2017)

Elas promovem ensino visando à aprendizagem dos educandos, afirmam ter consciência da responsabilidade de promover ensinamento aos estudantes. Apesar de compreender que nesse processo de ensinar, também existe aprendizagens. Afinal, o educador tem como função ensinar conjuntos de conhecimentos aos educandos, levando em consideração suas diferentes características e sendo o mediador entre eles e o saber.

Gadotti (2003, p.3) afirma que os professores são imprescindíveis, pois corroboram para a construção do conhecimento o que direciona o mundo para uma transformação.

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são verdadeiros amantes da sabedoria, os filósofos de quem falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo

mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Quanto ao acolhimento da diversidade, observamos que existe um intrínseco inter-relacionamento da educação com os distintos sujeitos do campo, sendo pautadas por princípios e experiências que formam uma unidade diversa: o campesinato. Ou seja, só de atuarem em território camponês os educadores minimamente acolhem as diversidades postas, contudo é notável pelas entrevistas e também por meio das observações das educadoras em questões, que no município de Riachão do Poço a proposta de Educação do Campo e o trabalho referente às necessidades das diversidades vêm acontecendo de uma forma incipiente, em um período embrionário.

No tocante às atividades de enriquecimento cultural, observamos que a EI em alguns momentos durante as suas aulas aborda questões de cunho cultural, como uma sequência didática referente ao racismo. Ela também comenta que utiliza outras coisas do contexto para a aprendizagem em sala de aula, como:

A realidade do lugar, o tempo da colheita, quanto tempo e quanto mede. Fiz uma sequência de matemática sobre o tempo da colheita do feijão e o inhame. Uso uns jogos envolvendo a vida do campo para fazer jogos com eles. Explico que Chico Mendes foi um lutador do Movimento Agrário há muito tempo atrás e hoje esse Assentamento leva o nome de um guerreiro, Chico Mendes por conta desse Líder que foi um dos líderes da reforma agrária. Falo que a briga aqui aconteceu com os pais e avós, quando invadiram essas terras e começou um conflito com os donos, mas mesmo assim, venceram e conseguiram. Todos os alunos são filhos de pescadores e agricultores (EI, entrevista, 2017).

Um dos princípios fundamentais da Política de Educação do Campo são a utilização de metodologias, conteúdos e uma organização pedagógica que contemple e valorize a história dos seus sujeitos. Bezerra Neto (2003, p. 74) aponta que no campo as crianças necessitam de conteúdos ligados a sua vida:

Os primeiros conhecimentos de toda criança estão ligados a seu habitat. Os conhecimentos da criança rural estão ligados à vida na roça, mas os conteúdos oferecidos a ela pela escola tradicional partem do princípio de que para ser culto, é preciso ser letrado, contando com uma formação típica para os desafios do mundo urbano e submetendo a criança a um calendário escolar que não valoriza a prática de seus pais, nem a sua dimensão temporal, uma vez que esse calendário é elaborado para ser praticado a partir do ano civil e não do ano agrícola, mais próximo à realidade do homem do campo.

A Educadora II afirma que utiliza como recurso principal, na sala de aula, os livros didáticos. E que sobre a realidade do campo os estudantes só conversam durante o intervalo das aulas, mas na sala a aula é ministrada a partir do livro. Em momentos anteriores a Educadora II já constatou que conhece a vida no campo, contudo tem dificuldade em vincular o seu conhecimento com os conteúdos programáticos.

Eles falam do campo, mas é só durante o intervalo e nas conversas deles mesmo. Na sala, eu uso o livro didático, mas o livro daqui é o Girassol é feito para o campo. O de história ou geografia mesmo é contando as coisas do campo. O próprio livro já aborda a realidade. Às vezes levo uma atividade já feita, não uso muito o quadro, só para corrigir. Eu uso mesmo é o livro. E às vezes existem coisas que não temos tempo, o tempo passa rápido demais e além que minha sala é mista é muito ruim trabalhar assim viu (EII, entrevista, 2017).

A Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo, que a Educadora II referencia, são os livros didáticos adotados pelas escolas do campo na PB e tem como característica enfatizar e aproximar os estudantes de suas realidades. O debate acerca dos livros didáticos é relacionado ao papel em que eles possuem na sala de aula, qual o lugar que eles ocupam e como são considerados pelos professores.

o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como uma autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula (FREITAG; COSTA; MOTTA. 1989, p.124).

Os Educadores precisam ficar atentos para não fazer dos livros um padrão de excelência a ser adotado na aula, ele precisa ser encarado como um recurso para a aprendizagem, um complemento, como guia, como norteadores, como auxílio nas atividades em sala de aula, como um instrumento de apoio, ou seja, o problema não é o livro didático e sim as funções pedagógicas que ele pode desempenhar. Santos e Carneiro (2006, p. 206) destacam três grandes funções do livro didático

o livro didático assume essencialmente três grandes funções: de informação, de estruturação e organização da aprendizagem e, finalmente, a função de guia do aluno no processo de apreensão do mundo exterior. Deste modo, a última função depende de o livro permitir que aconteça uma interação da experiência do aluno e atividades que instiguem o estudante desenvolver seu próprio conhecimento, ou ao contrário, induzi-lo á repetições ou imitações do real. Entretanto professor deve estar preparado para fazer uma análise crítica e julgar os méritos do livro que utiliza ou pretende utilizar, assim como para introduzir as devidas correções e/ou adaptações que achar conveniente e necessárias.

De forma que conforme o autor referenciado acima, compreendemos que o livro didático assume o papel de passar informação, de estruturação e organização e, de guia dos da aprendizagem. Ou seja, os educadores podem usar o livro didático, o que não podem é se limitar a ele como recursos pedagógicos, pois por melhor o livro seja, ou por mais que ele faça referências às especificidades do campo, ele não deve ser usado sem pensar o lugar, sem adaptações e complementações do meio em que a escola se insere.

Assim, o educador de escola do campo precisa superar a visão mecânica do uso do livro didático e buscar por uma educação que confronte o modelo do capitalismo, uma educação que tem identidade com o povo. A respeito disso, Caldart (2002) definiu sete traços da identidade da Educação do Campo, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 7- Traços da Identidade em Educação do Campo

1.	A Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação, é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e uma educação que seja no campo, esta é a única maneira de universalizar o acesso à educação. Define No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação.
2.	Os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo com diferentes identidades e em sua identidade comum. Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo.
3.	A Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo, vinculada aos processos sociais de formação dos sujeitos do campo porque aprendemos na prática e precisamos dela para educar e aprendemos na luta.
4.	A Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos, pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra agregados, caboclos, meeiros, boias-frias e outros grupos que estão ligados a alguma forma de organização popular e diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo.
5.	A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo, uma reflexão pedagógica que nasce das diversidades práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo.
6.	A Educação do Campo inclui a construção de Escolas do Campo, o que significa estudar para viver no campo.
7.	As educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo, por isso a necessidade de políticas e projetos de formação de professores.

Fonte: Caldart (2002)

A escola do campo deve ser construída coletivamente, contudo existem aspectos de referências coletivas para essa construção, Caldart (2004) citou quatro deles: socialização ou vivência de relações sociais; construção de uma visão de mundo; cultivo de identidades, dando ênfase à autoestima, a memória e resistência cultural e à militância social; e socialização e produção de diferentes saberes.

Pensando nessa temática e nos traços de identidade e nas características citadas por Caldart (2002; 2004) que investigamos com as Educadoras se essas questões são realizadas na escola, inicialmente, procuramos saber se os estudantes conhecem a vida no campo e se levam isso para o meio escolar.

Acho que dos dezesseis, pelo menos quatorze tem conhecimento de tudo, até um especial, acho que ele é autista ele sabe algumas coisas. Sabem contar história do plantar até a mesa. Tem uns que demonstram, nem todos, mas uma boa parte deles tem noção sobre a pesca, o tempo de criar peixe e camarão, porque o pai trabalha com isso, tem muita criação de tilápia aqui e outros pais que trabalham na lavoura. Por isso, as crianças sabem de tudo, de como plantar, o tempo para germinar até chegar nas mesas. Eles gostam demais de morar no campo, uns tem umas criações, até cavalo tem. Hoje eles estavam contando que foram no açude esse final de semana banhar os cavalos, já outros por vezes quando termina a aula vão correndo ficar com o bicho (EI, entrevista, 2017).

Eles conhecem tudo, meus alunos são pequenos, mas tanto os do primeiro como os do segundo ano sabem de tudo no campo, na verdade eles moram aqui desde sempre. Eles sabem mais que eu, considerando que são pequenos. Falam muito em pesca e plantação. Também das brincadeiras, eles contam que brincam com os animais, e coletam frutos e verduras para a mãe. Tem um que sempre conta que pegou coentro na horta é que eles vivem mais com as mães. Até comida eles dão, quando tem um bodinho ou um novinho, tem uns que ficam perto de casa e são as crianças que dão leite (EII, entrevista, 2017).

As crianças vivem uma infância peculiar no Assentamento. Conforme Silva e Pasuch (2010, p. 1), a criança camponesa "constrói sua identidade e autoestima na relação com o espaço em que vive, com sua cultura, com os adultos e as crianças de seu grupo", ou seja, possui um espaço identitário, marcado pelo seu vínculo familiar, por vezes ampla, formada por pais, avós, irmãos e outros parentes e agregados.

Considerando o modo de vida camponês, por ser de base familiar, todos participam dos espaços da vida, assumindo diversas funções consolidando a terra como unidade de produção, de consumo, de reprodução, de resistência, de participação coletiva, de socialização, de cultura, de educação.

E sobre o sentimento de gostar de morar no campo das crianças, de ter identidade com o lugar às educadoras afirmam que eles possuem um vínculo.

Gostam viu, para ser sincera nunca perguntei, mas assim pelo que eu vejo sim. Se eles não gostassem não falavam tanto, nem conheciam as coisas. (...) Se perguntar o que mais gostam no campo é de brincar (EII, entrevista, 2017).

Contudo consideramos a partir das observações que a Educação do Campo é uma lacuna necessária a ser preenchida na escola, pois as Educadoras desconhecem as Políticas Públicas de Educação do Campo. Santos (2014) em sua pesquisa constatou que muitos gestores, técnicos pedagógicos e professores desconhecem ou possuem uma leitura superficial da legislação e literatura referente à educação do campo.

Não sei muito. Já olhei umas coisas nos livros, mas nem sei muito sobre Educação do Campo, nem sobre salas multisseriadas. Agora a Secretaria vem dando apoio e arrumou um curso de extensão na universidade sobre Educação do Campo e está acontecendo. Mas eu tenho um filho pequeno, não tenho com quem deixar ele, se não fosse isso eu iria. Vejo que as coisas já estão mudando, mas eu preciso de uma formação. Uma formação sobre o que é a Educação do Campo, como trabalhar a realidade e essas coisas do campo (EII, entrevista, 2017).

Observamos durante a pesquisa que a Secretaria de Educação do Município de uma forma principiante começa a fazer adequações com base na Política Pública de Educação do Campo nas escolas. Uma das primeiras ações foi realizar parceria com a universidade para a realização de estágios supervisionados e pesquisas nas escolas do campo. No curso de especialização em Educação do Campo, na turma pioneira em 2017, foram realizadas quatro pesquisas nas escolas do campo no município.

Notamos também que a gestão do município passou a sinalizar uma preocupação em compreender a Política Pública de Educação do Campo, uma vez que, a secretária de educação em gestão do município buscou conhecimento em eventos acadêmicos, junto com outras pessoas da Secretaria. Participou como aluna especial no mestrado acadêmico do PPGE, no componente curricular relacionado com Educação do Campo e concluiu o curso de especialização em Educação do Campo na UFPB.

Além disso, como podemos observar na fala da EII, que a Secretaria passou a apoiar de uma forma diferenciada as escolas do campo. Também por meio da parceria com a universidade incentiva a participação das educadoras do município de escolas do campo de um curso de extensão sobre a Educação do Campo.

Ademais, na revisão bibliográfica sobre Educação do Campo nota-se que poucas são as mudanças teóricas do assunto, tomando como base autores referência na temática. O primeiro livro da coleção Por uma Educação do Campo (1999) apresenta a proposta do projeto de uma Educação básica do Campo e as concepções e princípios dela.

O segundo livro da coleção Por uma Educação do Campo (ARROYO; FERNANDES. 2000) continua a retratar a Educação básica do Campo atrelada aos Movimentos sociais,

evidenciando que a educação deve ter concepções e princípios que venham do povo e respondam as demandas sociais.

Já na terceira edição da coleção *Por uma Educação do Campo* (BEJAMIN; CALDART, 2000), ratificam que a Educação do Campo é um projeto popular para o Brasil e reiteram que a escola do campo deve ter uma ligação com os Movimentos. No quarto livro da coleção (2002), reiteram a Identidade da Educação do Campo e discutem políticas públicas para o campo.

No quinto livro, Jesus e Molina (2004) organizam uma edição que reprisa sobre o campo da Educação do Campo e a construção de um projeto político pedagógico na Educação do Campo. A sexta edição da coleção (2008) mostra os Assentamentos rurais e perspectivas da reforma agrária no Brasil e reprisam sobre o projeto político da Educação do Campo e o Campo da Educação do Campo. Santos (2008) organizou a última edição da coleção realçando um balanço político e linhas de ação do PRONERA nos seus 10 anos e secundam sobre as questões de Educação do Campo.

Ponderar sobre essas questões não desconsidera a importância e o papel de uma Educação do Campo, mas é preciso reconhecer que desde 1997, no I ENERA, discute-se teoricamente a Educação do Campo. Existem várias conquistas, como a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a resolução nº 2, de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo, o decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013 que institui e define as diretrizes do programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e a lei nº 13.005, de Junho de 2014, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Porém, em que momento vamos parar de só discutir os princípios e fundamentos da Política de Educação do Campo na teoria e vamos compartilhar as experiências e práticas em todas as escolas do campo? Quando os discursos teóricos vão ser colocados em prática? Quando a Educação do Campo vai sair dos livros para o chão das escolas do campo? O que falta para as escolas do campo é se apropriar da Educação do Campo? Por que a escola, universidades e movimentos sociais vivem em relações tão distintas? Afinal, as práticas

pedagógicas dos educadores de escola do campo que desconhecem a Política de Educação do Campo afetam a vida do campesinato.

A resposta da EII evidencia por meio da fala de sua prática a falta de conhecimento da Política de Educação do Campo e relata a problemática das questões postas anteriormente.

É difícil, mas já tenho vinte e um anos de profissão. É raro ter uma coisa em minha carreira que não sei. As pessoas acham super complicado escolas com salas multisseriadas. Por isso, que muitos nem gostam de ensinar nessas comunidades, mas eu já sei o que fazer como você viu esses tempos que passou lá na sala. Faço basicamente assim, divido o quadro ao meio e os que sabem ler e acompanham ficam de um lado, os que não sabem de outro, faço essa divisão independente da série do terceiro, quarto ou quinto tem uns que acompanham e outros que tem dificuldades (EI, entrevista, 2017).

O relato da Educadora além de evidenciar a necessidade de Formação Continuada/Permanente na docência, como já comentamos anteriormente, ela também apresenta a visão que os educadores possuem com as salas multisseriadas.

IMAGEM 05– Sala de aula multisseriada



Fonte: Arquivo Pessoal (2017)

Olhando atentamente para a Imagem 05 podemos constatar a fala da EI, quando observamos que na organização do quadro existem duas atividades para os diferentes níveis. Essas salas multisseriadas também podem ser chamadas de unidocentes, escolas isoladas e multi-etapas, definidas por Hage (2014, p.4) como:

As escolas multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade, ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora,

por isso são denominadas de *unidocentes*. Elas localizam-se nas pequenas comunidades rurais, especialmente naquelas que se encontram muito distantes das sedes dos municípios, onde a população a ser atendida na escola não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série, sendo por isso, em alguns casos denominadas de *escolas isoladas*. E por atenderem estudantes de diferentes etapas de escolarização, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são por isso também denominadas de *multi-etapas*.

Outra evidência de Hage (2014, p. 11) comenta que a falta de formação para trabalhar em salas multisseriadas muitos dos educadores continuam usando o modelo seriado urbano de ensino, de forma predominante, como paradigma de organização do trabalho pedagógico, mesmo sem compreender claramente as referências que configuram esse paradigma e seus desdobramentos, como é no caso da EI participante de nossa pesquisa, que separa as turmas com o que Hage (2014, p. 9-10) chama de paredes invisíveis:

(...) é muito comum presenciarmos na (...) turma multisseriada os docentes conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes, sob a forma de pequenos trechos, como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares (...) os quais são repassados através da cópia ou da transcrição no quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”. Os professores nessas situações se sentem ansiosos, inseguros e demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em determinados casos, até desespero ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo, se sentindo perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas que têm que dar conta ao trabalhar em uma escola ou turma multisseriada, carecendo de apoio para organizar o tempo e o espaço escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente.

Além dessas questões, Hage (2014, p. 10) ainda aponta que os educadores estão superando têm resistido a essas adversidades e reagido de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico nas salas multisseriadas.

No tocante a educação abrange várias dimensões da pessoa humana as quais constituem o processo formativo e identitário dos sujeitos, por isso, que em território camponês existe uma diferença, um modo de vida disto e peculiar que precisa ser levado em consideração e valorizado. Como Hage (2014) diz os docentes a partir de suas experiências estão causando mudanças no chão da escola, por meio de diferentes alternativas na organização do trabalho pedagógico. Na sala de aula, os educadores devem ter o objetivo de resgatar os saberes comunitários e relacioná-los com as diferentes áreas do conhecimento.

A Educação do Campo busca por em prática condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluir os indivíduos do campo na sociedade como sujeitos de transformação.

Consideramos baseado, nas palavras das educadoras, que para o campo social da escola do Assentamento Chico Mendes I ser considerado um elemento construtor das suas identidades profissionais campesinas é preciso se apropriar por meio de cursos de formações continuadas dos princípios e fundamentos da Política de Educação do Campo.

Os Educadores precisam conhecer a história do Assentamento para que ela ganhe sentido e significado para as educadoras e, assim elas possam transmitir e construir junto com os educandos uma transformação na escola do Assentamento Chico Mendes I.

Estes foram exemplos de procedimentos que podem colaborar para a efetivação da Educação do Campo na visão das educadoras da escola.

Mesmo conhecendo pouco à Política Publica de Educação do Campo, as Educadoras em questão levantam hipóteses de ações que poderiam mudar o rumo educacional no Assentamento. Conforme elas, tais práticas podem colaborar para a efetivação da Educação do Campo: um envolvimento maior da gestão escolar e municipal, no sentido de as educadoras terem um melhor apoio pedagógico, um material didático pensado a partir da realidade do local em que a escola se insere, um projeto pedagógico e capacitações.

Mesmo em passos lentos o campo e as políticas voltadas para ele vêm mudando e avançando para uma transformação. Arroyo (2004) afirma que os movimentos sociais vêm trabalhando para colocar o campo na agenda pública e buscando sempre um tratamento público do direito dos povos do campo à educação.

A consequência disso é: recuperar o atraso da herança ou como um fardo recebido de um passado ainda não superado; um trato menos “privado” do público, a reprodução do uso provado do público é uma das determinantes mais perversas na reprodução do atraso e da precarização da educação dita rural; um equacionamento menos mercantil, desatrelar a educação da pressão que o mercado faz por atrelar as suas demandas ao próprio mercado; o campo é outro e está a exigir novas políticas; e políticas públicas como garantia de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o campesinato é uma *classe para si*, que resiste e luta pela permanência no campo, e mesmo quando expulso, a ele retorna pela organização social campesina. Portanto, não vai acabar e necessita da construção de um projeto educativo que sinalize para uma educação que reconheça as necessidades desse povo, bem como que façam parte da construção de um projeto de educação, cuja escola problematize seu entorno.

Quando os camponeses foram expulsos, na luta da conquista pela terra eles se mobilizaram por meio de uma direção popular e ocuparam as terras que hoje é o Assentamento Chico Mendes I e apesar das dificuldades que enfrentaram, permaneceram e resistem.

A escola do Assentamento é um fruto de luta e organização dos povos de Chico Mendes I, por isso, ela tem o dever de reconhecer e valorizar as especificidades que adentram nos territórios camponês. Como também colaborar com o *habitus camponês*, no sentido de não construir a sua história sem lembrar-se do passado. A escola do assentamento é muito mais que um prédio, pois ela envolve a reprodução do que é existente, como a herança de mobilização, luta, solidariedade, direção popular, autonomia, conscientização e libertação que foi a sua criação e, a recriação de uma organização pedagógica que corrobore para o campesinato resista, produza e enfrente os avanços do capitalismo agrário.

A Educação do Campo se afirma na defesa de um país soberano e independente, vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, cuja educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade, a qual se opõe ao modelo de educação vigente.

A Educação do Campo é uma educação marcada por lutas e conflitos, que vêm até os dias atuais buscando um maior reconhecimento diante das autoridades responsáveis pelas implantações das Políticas Públicas e que essa educação vai muito além do ato pedagógico em si, pois nele se englobam histórias de vidas e lutas que não estão separadas da educação, pois já fazem parte da história da Educação do Campo e enxergam como insuficientes os projetos e as Políticas Públicas voltadas para esses sujeitos.

Seguindo os princípios da Política de Educação do Campo, cabe à escola o desenvolvimento de conhecimentos voltados à execução plena dos direitos dos trabalhadores, a partir de uma concepção de vida justa, igualitária, com dignidade e, com respeito à cultura. Em outras palavras, a escola do campo deve ser formada pensando no sujeito camponês.

Com a pesquisa buscamos compreender o processo de construção da identidade profissional de educadores da escola do campo. De forma que sabemos que a identidade não é fixa, e sim, construída e transformada a partir dos *habitus* profissional que os educadores detêm, essa possibilidade de mudança é de grande importância por reconhecer que ela pode e vai sendo construída no decorrer de sua carreira.

Contudo, a mudança acontece até certo ponto, pois na mesma proporção que acontece as mudanças existe a marca identitária do camponês, passada por meio do *habitus* camponês, ou seja, as transformações são baseadas na hereditariedade.

De forma que a partir do *habitus* camponês, das práticas herdadas e a capacidade criadora dos sujeitos, é gerado um *habitus* de classe. E esse *habitus* de classe que vai garantir que mesmo com as transformações, a classe camponesa permaneça com bases fixas que garante a sua constância e a sua defesa contra hegemônica.

As observações e os depoimentos das educadoras possibilitaram um novo olhar sobre a construção da identidade profissional dos educadores das escolas do campo. Verificamos as situações mais recorrentes que, apesar de não descreverem todas as aulas, ajudam a compor um quadro de práticas pedagógicas e concepções que sustentam o trabalho docente. Na ineficácia da formação, os educadores procuram outros elementos para instituir as suas práticas, como cursos de formações complementares, os seus pares, os conhecimentos das práticas que deram certo na escola, os estudantes e até características do contexto social em que a escola é inserida.

A identidade na profissão de educador perpassa uma carreira de dimensão espaço-temporal relacionadas às experiências pessoais e profissionais, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades da profissão.

Na sala de aula, as educadoras estão voltadas a atender os desafios e enfrentamentos da profissão de educador no cotidiano escolar da contemporaneidade. Portanto, a sua identidade é construída como repertórios de saberes adquiridos em várias instâncias educacionais formais e informais, seja na formação profissional nos cursos de magistério, graduação e especialização, ou dos saberes disciplinares e curriculares adquiridos a partir dos saberes experimentais e práticos da docência, os quais foram construídos e reconstruídos ao longo da carreira profissional. Tais saberes visavam enfrentar, solucionar e concretizar as diversas tarefas cotidianas, tanto na sala de aula quanto na escola.

A respeito da Formação dos Educadores em IES identificamos que nelas eles conseguiram adquirir o conhecimento técnico dos aparatos pedagógicos, como planejamento

de aula, por exemplo. Uma vez que as duas educadoras já lecionavam antes de realizarem seus cursos, contudo apontam que existia neles um distanciamento até a prática. Mesmo possuindo além de cursos de licenciaturas as educadoras também procuraram capacitação em cursos de especialização e extensão sobre o contexto escolar. Além de procurar em outros educadores uma inspiração para a prática docente.

Assim, relatamos a partir de nossa pesquisa a necessidade de uma abertura da universidade para a vida prática de suas teorias e o dever de todos de buscarem esteirar os laços, promovendo a formação para uma Educação que defenda os anseios e os interesses da classe trabalhadora, que sofre com as opressões e injustiças do mundo capitalista.

Identificamos pelas motivações das educadoras que elas possuem identidade com a profissão docente, mas que precisam de uma formação continuada para compreender os aspectos da Política Públicas da Educação do Campo, além de mais apoios pedagógicos. Pelas relações que especialmente a Educadora I que morou em território camponês possui com o campo e as concepções de atraso e negatividades que foram incorporadas pela sua identidade no decorrer da sua vivência é de suma importância que haja contribuições que ajudem a compreender o campesinato, as desigualdades sofridas e aquele território como espelho de vida, uma vez, por exemplo, que os estudantes não precisam sair do campo para possuir uma qualidade de vida.

Entendemos que as questões sobre a Educação do Campo precisam sair dos livros e muros da universidade para chegar nos educadores das escolas do campo. O debate da Educação do Campo precisa ser avançado também dentro das universidades, faz-se necessário que os cursos de licenciatura conheçam os princípios da Política. E que seja uma questão de parceria, gerando um vínculo nas escolas com a universidade.

Precisamos ter uma postura efetiva de um profissional que se preocupa verdadeiramente com o aprendizado, que deve exercer o papel de um mediador entre a sociedade e a particularidade do educando. Devemos despertar no outro, e principalmente nos educadores de escolas do campo a consciência de que ele não está pronto, aguçando nele o desejo de se completar, capacitá-lo ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo, como dizia Paulo Freire.

Sem dúvida, o nosso aprendizado foi imenso durante todo processo de pesquisa, uma experiência de grande contribuição e crescimento acadêmico. Adentrar nas experiências e práticas das escolas do campo refere-se à possibilidade de ter uma educação com qualidade em escolas públicas, sobretudo, escolas do campo, voltadas aos filhos da classe popular.

Descobrimos no decorrer da pesquisa que é na convivência com seus pares e os adultos que as crianças vão criando e recriando as formas existentes da sociedade que são inseridas, seja no campo das percepções ou das representações. Cada criança tem suas peculiaridades, especificidades, e facetas das suas culturas.

Refletir que estamos em momentos de perdas de direitos e retrocesso na política mundial, particularmente no Brasil, em que as defesas e as pretensões da classe burguesa estão em alta. Cada vez mais pessoas das classes populares estão sofrendo com as injustiças e perdendo os direitos que precisaram lutar para conquistar.

Se faz indispensável, inexorável e relevante perceber que os educadores das escolas do campo, como parte da classe popular, precisam entender a posição que ocupam e buscar meios para construir uma identidade profissional de educadores em escola do campo, de educadores de um lugar específico e a partir de suas peculiaridades.

Compreendemos que o processo de construção da identidade profissional de educadores das escolas do campo acontece por meio de várias influências, a construção começa ainda quando os educadores são estudantes, desde a escola básica, até quando ingressam no ensino superior. A profissão docente é uma atividade em que os educadores têm uma concepção de como atuar ao longo de sua vida, antes mesmo de se tornar educador.

Além disso, percebemos que a formação em ensino superior e os vínculos que os educadores possuem também influenciam bastante na construção da identidade, apesar de não ser determinante.

O *habitus* como um elemento constituinte da identidade profissional de educadores da escola do campo permite uma ação mediante as disposições duráveis e transponíveis, no sentido de permitir um resgate histórico das ações herdadas e transformações das estruturas possíveis. Dizemos possíveis, por ter características no campesinato que se mantém fixa.

Por meio do *habitus* camponês a identidade profissional dos educadores pode ser ressignificada, a partir dos preceitos e do modo de vida peculiar do camponês. Como é instaurado na Política Pública de Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosemeire Ap^a de. **Classe Camponesa e *Habitus* Específico: Identidade e Distinção no Campo**. AVEPALAVRA: Revista de Letras. Câmpus de Alto Araguaia-UNEMAT-MT, pp 22-63, nº5, 2004

_____, Rosemeire A. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o habitus de classe**. São Paulo: UNESP, 2006

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** / Miguel Gonzalez Arroyo e. Bernardo Mançano Fernandes. – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação. Básica do Campo, 1999.

_____, Miguel. FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (Por uma Educação do Campo). Brasília, 1999. ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre. Vozes: Petrópolis, 2000.

_____, M.G. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.)). – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 5.

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. **Dos Habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire**. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, nº 42, mai/ago 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v18n42/1517-4522-soc-18-42-00294.pdf>

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo- Reconstituindo território e a identidade camponesa. In: JESINE. Edineide; Educação e movimentos sociais. Campinas, SP. Alínea 2007

_____, Maria do Socorro Xavier. **Da luta às políticas de educação do campo: caracterização da educação e da escola do campo**. In: FIGUEIREDO, João B. de A.; VERAS, Clédia I. M.; LINS, Luciléa T. (Organizadores). **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. Fortaleza, Impreço, 2016

Beling, Helena Maria. Cunha, Alecsandra Santos da. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E O FORTECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, Viamão/RS**. Revista OKARA: Geografia em debate, v. 10, n. 3, p. 574-593, 2016. ISSN: 1982-3878 João Pessoa, PB, DGEOC/CCEN/UFPB – <http://www.okara.ufpb.br>

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do Campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 3.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988].

_____. Por uma Política Pública de Educação do Campo—Declaração Final. II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia,GO: 2004.

_____. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. MEC . Caderno de Subsídios.Brasília,DF: 2003.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC,Brasília,DF: 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96

_____. Plano Nacional de Educação. Lei n.º 10.172/2001

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número9394, 20 de dezembro de 1996.

_____, CNE/CP Nº 1, 2002 . **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

_____, INEP.Censo Escolar Da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. Brasília-DF | Fevereiro de 2017. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007

BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, tese de doutorado Campinas: 2003.

BOURDIEU, Pierre. 1983 - **Pierre Bourdieu: Sociologia**/ organizador [da coletânea] Renato Ortiz; [tradução de Paula Montero e AlíciaAuzmendi]. - São Paulo: Ática, 1983.

_____, P. O Poder Simbólico.Tradução de Fernando Tomaz. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____, P. O senso prático. 3ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2013

_____, *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.* São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. *Para uma sociologia da ciência.* Lisboa-Portugal: Edições 70, 2004b.

_____. *A distinção: critica social do julgamento.* São Paulo. Edusp; Porto Alegre-RS. Zouk, 2007.

_____. *Escritos de Educação.* 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

CALDART, R. Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo.** In: Desenvolvimento Rural. Estudos Avançados. Print version ISSN 0103-4014 On-line version ISSN 1806-9592. **Estud. av. vol.15 no.43 São Paulo Sept./Dec. 2001**

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção.** In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas/ Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores).– Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 4.

_____, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.) .– Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º5.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica.** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013

CAMPOS, Rebeca Rebollo de. **Classes Sociais, Consumo e Violência Simbólica.** Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais. N.19, 2015

CARROLO, Carlos. Formação e Identidade Profissional dos professores. In Maria Tereza Estrela (org). Viver e Construir a profissão docente. Porto: Porto Editora. 1997

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE e CODO (org.) **Psicologia Social: O homem em movimento.** Tatuapé, SP: Brasiliense, 1999.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Lexikon. Editora digital, 2007

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **O Fortalecimento da Identidade Camponesa: Repercussões do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária nos Estados do Ceará, Minas**

Gerais e Paraná (1998–2011). Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 140, p.569-585, jul.-set., 2017

HAGE, Salomão Mufarrej. **Escolas Rurais Multisseriadas:** Desafios quanto a afirmação da Escola Pública do Campo de Qualidade. EdUECE - Livro 3 -Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. XVII ENDIPE - 2014

_____; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educ. rev.** [online]. 2016, vol.32, n.4, pp.147-174. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162036>.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST e as reformas agrárias do Brasil.** UNESP, 2000

_____, Bernado Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo.** In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.)).– Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo, 1921 – 1997. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. –5. ed -São Paulo, Cortez, 2001.(Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. **A construção da identidade profissional docente.** *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2004, vol.24, n.2, pp.14-23. ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>.

GAMBOA, Silvio Sánches. Teoria e prática: uma relação contraditória. In: GAMBOA, Silvio Sánches. Epistemologia da Educação Física: as inter - relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.) **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.**Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antonio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; Vieira, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

KOLLING, E. J; NÉRY, I. J; e MOLINA, M. C; **Por uma educação básica do campo (memória)** / Organização: Edgar J. Kolling; Irmão Israel José Néry e Mônica C. Molina – Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 1.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARCELO, C.A **identidade docente: constantes e desafios**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa : planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis : Vozes. 1990

_____. Expropriação e Violência. 2ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. O Poder do Atraso: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994

_____. Reforma Agrária: o impossível diálogo. São Paulo: Edusp, 2000

MÉZAROS, István. *A educação para além do capital*. Editora Boitempo. São Paulo: 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993

MOLINA, M. C. JESUS, Sônia M. S. A. (ORGS.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004

MOLINA, Mônica C; SÁ Laís Mourão. Verbete da Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

_____. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. Revista em Aberto, Brasília, v. 24, n. 86, p. 61-96, 2011.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses**. SÃO PAULO – SP: Ática, 1986,

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade. [online]. 2002, vol.23, n.78, pp.15-35. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1999. (Ciências da Educação).

PACHECO, Agenor Sarraf. OS ESTUDOS CULTURAIS EM OUTRAS MARGENS: IDENTIDADES AFROINDÍGENAS EM “ZONAS DE CONTATO” AMAZÔNICAS. In: Revista de História e Estudos Culturais. 2012, Vol.9 ano IX, nº 3.

PAULO, Maria Assunção Lima de. **Jovens de Famílias Camponesas: suas realidades e seus sonhos**. Agriculturas. v. 8 - n. 1 • março de 2011

PATTO, Maria Helena Souza **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. maria helenasouza patto. — são paulo: casa do psicólogo, 1999

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, GUIMARÃES. Grande Sertão: Veredas. 1956

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999

_____, Milton. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2000. VEJA. Agronegócio: retratos de um Brasil que dá lucros. Edição Especial, nº 30, abril de 2004

SANTOS; Clarice Aparecida dos. Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Incri ; MDA, 2008

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Feira de Santana, 2014

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline. Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do Campo. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte.

SILVA; Tomaz Tadeu da, Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

SILVA, Dherwerson dos Santos; CURY, Mauro José Ferreira. **A Identidade Camponesa nos Assentamentos do MST No Brasil**. Geographia Opportuno Tempore. Universidade Estadual de Londrina . EISSN: 2358-1972 .Volume 1, Número 4, 2015.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente – a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 3ª reimpressão. DITORA FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. São Paulo – SP – 2005

_____, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960/** (org.); Douglas Estevam (assistente de pesquisa) – 1. Ed. Sp: Expressão Popular, 2005.

_____, João Pedro. A sociedade deve decidir o modelo agrícola para o país. *Revista Caros Amigos*, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n.109, p. 17, abr.2006

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. As relações de produção na agricultura sob o capitalismo. In: *Modo capitalista de produção e agricultura*. São Paulo: Ática, 1986

_____, A. U. *Modo capitalista de produção, agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Labur Edições, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2007

_____, M.; LESSARD, C. (Org.). *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, vol.21, nº 73. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 29/09/2012

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. *Rev. Adm. Pública*. 2006, vol.40, n.1, pp.27-53. ISSN 0034-7612. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>

VIANNA, C. Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Vianna, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *cadernos pagu* (17/18) 2001: pp. 81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>

WOLF, Eric. *Sociedades camponesas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976

WOODWARD, Kathryn, Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA; Tomaz Tadeu da, *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

WOORTMANN, Ellen; WOORTMANN, Klaas. *O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa*. Brasília: EDUnB, 1997

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negueia. *Anuário Antropológico/87*. Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1990.

ANEXOS

ANEXO I - RESOLUÇÃO Nº 11/2016 DO CONSEPE

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*, EM NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO, DENOMINADO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, SOB A RESPONSABILIDADE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO.

ELENCO E CARGA HORÁRIA DAS DISCIPLINAS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
I MÓDULO		
01	Pesquisa e Práticas Educativas em Educação do Campo I	30
02	Questão agrária, movimentos sociais e a luta por Educação do Campo	30
03	Educação do Campo, princípios e fundamentos	60
II MÓDULO		
04	Pesquisa e práticas educativas em Educação do Campo II	30
05	Educação do Campo, agricultura e sustentabilidade	30
06	Política educacional e marcos normativos da Educação do campo	30
07	Seminário de Alternância I	15
III MÓDULO		
08	Escola do Campo, gestão democrática e Projeto Pedagógico	45
09	Planejamento e Projetos Interdisciplinares de Ensino	45
10	Seminário de Alternância II	15
11	Pesquisa e práticas educativas em Educação do Campo III	30
IV MÓDULO		
12	Trabalho Final de Curso	-
CARGA HORÁRIA TOTAL (em horas-aula)		360

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS

1. Disciplina: Pesquisa e Práticas Educativas em Educação do Campo I

Ementa: Introdução à metodologia do trabalho científico com noções das diferentes formas de conhecimento e do conhecimento científico e das normas de elaboração de trabalhos científicos. Introdução à prática de pesquisa nas diferentes instâncias educativas. Desenvolvimento de pesquisa científica, com ênfase na educação do campo, relacionando os aportes epistemológicos, metodológicos.

2. Disciplina: Questão agrária, movimentos sociais e a luta por Educação do Campo

Ementa: A Questão Agrária no Brasil. O Modelo Agroexportador e a estrutura Fundiária no Brasil. Desenvolvimento capitalista e concentração fundiária. A Modernização

da Agricultura e impactos na agricultura familiar. A luta por Reforma Agrária e por educação.

3. Disciplina: Educação do Campo, princípios e fundamentos

Ementa:Princípios e fundamentos. Educação do Campo. Concepções e conceitos de Educação do Campo. Diversidade e característica sociais, políticas, econômicas e culturais das populações do campo.

4. Disciplina: Pesquisa e práticas educativas em Educação do Campo II

Ementa:Pesquisa como principio educativo. Métodos participativos de pesquisa. Elaboração e execução do projeto de pesquisa-ação na educação no campo - em uma escola do campo com vistas à elaboração do trabalho de monografia.

5. Disciplina: Educação do Campo, agricultura e sustentabilidade

Ementa:Projetos de agricultura em disputas. Contextualização econômica, social, política e cultural do território rural. Educação do Campo e Economia Solidária na Produção de Base Familiar. Educação e práticas sustentáveis no campo. Trabalho, Educação e cultura.

6. Disciplina: Política educacional e marcos normativos da Educação do campo

Ementa:Estudo crítico sobre o papel do Estado na formulação das políticas educacionais. Marcos legais da Educação do Campo. Análise das políticas e dos programas de Educação do Campo: LDB 9.394/1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 que Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

7. Disciplina: Seminário de Alternância I

Ementa:Socialização, problematização e avaliação das atividades do tempo comunidade.

8. Disciplina: Escola do Campo, gestão democrática e Projeto Pedagógico

Ementa:Concepções de gestão. Gestão de escolas do campo. Organização do trabalho educativo na escola do campo. Elementos do projeto político pedagógico da escola do campo. Análise de projetos e práticas de escolas do campo. Desenho organizativo e pedagógico de uma escola do campo.

09. Disciplina: Planejamento e Projetos Interdisciplinares de Ensino

Ementa: O Planejamento de Ensino e processo de ensinar e aprender. A Pedagogia de Projeto e opções metodológicas. O docente e a função de mediador da aprendizagem. Vivências e práticas educativas de produção de conhecimentos a partir de projetos de ensino interdisciplinar.

10. Disciplina: Seminário de Alternância II

Ementa: Socialização, problematização e avaliação das atividades do tempo comunidade.

11. Disciplina: Pesquisa e práticas educativas em Educação do Campo III

Ementa: Execução do projeto de pesquisa-ação na educação no campo e elaboração do trabalho monográfico de conclusão do curso.

ANEXO II - PROPOSTAS DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA CONHECER A REALIDADE LOCAL

Origem do lugar e do nome

Quem Habitava nessa comunidade? Provocar as crianças a identificar as populações nativas – índios – que habitavam o local antes. Quem eram os donos da terra antes do assentamento.

Linha do tempo: Construir a história da comunidade a partir da história das famílias.

Identificar quem foram os primeiros moradores a chegar na comunidade

- 1- Fazer um levantamento da história da comunidade a partir de questionário feito pelas crianças com suas famílias.

Roteiro para as crianças entrevistarem as pessoas da família

Escola: _____

Aluno (a) _____

Minha Família.

Quantas pessoas fazem parte da família? _____

Quem são os membros da família? Avô () avó () tios () Pai () mãe () irmãos () outros ().

Nome _____ idade _____ Situação na família _____

Nome _____ idade _____ Situação na família _____

Nome _____ idade _____ Situação na família _____

Desde quando a família mora nessa comunidade? _____

- 2- Convidar o morador que reside há mais tempo na comunidade, para contar sua história e como chegou à comunidade
- 3- Solicitar que os estudantes tragam fotos, documentos, utensílios, vestimentas que fazem parte da história da família e organizar uma exposição das peças com as datas (prováveis).
- 4- Qual a origem do nome da escola? Quem foi *(a pessoa que “dá nome” a escola)*? Qual o papel dessa pessoa para a história da comunidade?
- 5- Quem são as pessoas lideranças da comunidade? Quem são os personagens da história do Assentamento?

Aspectos culturais

Manifestações culturais: danças, cantigas populares, estórias, lendas, mitos, dialetos,

Roteiro:

- 1- Primeira atividade: perguntar às crianças quais as danças, cantigas populares, estórias, lendas, mitos, ditos populares, que ela conhece e pedir que descrevam cada uma. Anotar no quadro e pedir que todos escrevam em seus cadernos.
- 2- Segunda atividade: Cada criança vai perguntar aos pais quais as danças, cantigas populares, estórias, lendas, mitos que eles conhecem, pedir que anatem e tragam para apresentar na sala, a professora escreve no quadro aquelas diferentes das que já foram descritas pelas crianças.
- 3- Escrever as letras das músicas e cantar com as crianças, e estudar as palavras que fazem parte da música.
- 4- Ensaiar as danças populares que forem identificadas e fazer uma apresentação na escola.
- 5- Se tiver algum grupo de dança da comunidade convidar para se apresentar na escola.

Costumes e tradições:

Comidas típicas

- 1- Identificar as comidas típicas do local. Sugerir um caderno de receitas com os ingredientes e modo de fazer.
- 2- Trabalhar atividades de matemática com as medidas das receitas.
- 3- Sugerir à merendeira fazer uma comida típica.

Produção e economia

Identificar quais as principais culturas cultivadas pelas famílias

- 1- Primeiro momento: perguntar às crianças o que cada família planta. Elas vão falando, a professora escreve e as crianças escrevem em seus cadernos.
- 2- A professora pode escolher algumas das palavras e trabalhar as famílias fonéticas. Pedir que as crianças descrevam as plantas.
- 3- Fazer desenhos das plantas e escrever o nome das plantas

Inventário das plantas das famílias da comunidade:

- 4- Solicitar que cada criança faça uma relação das plantas que existem no quintal da casa, escrever o nome da planta e a quantidade de pés e pedir para que tragam folhas, frutos ou raízes (mandioca, batata, inhame) de cada planta.
- 5- Preparar um roteiro para as crianças pesquisarem com os pais o que cada família planta.
- 6- Fazer desenhos das plantas e escrever o nome das plantas e o uso de cada planta
- 7-

Questões:

O que a família planta?

Qual a quantidade (em toneladas, quilos, ou outras medidas),

Qual a finalidade da produção (consumo e para vender?).

Qual o tamanho da terra? (Hectares, metros?).

Atividades de escrita e produção textual:

- 1- O professor anota no quadro os resultados que cada criança trouxe e eles escrevem em seus cadernos, em seguida pode estudar cada palavra, construir frases, solicitar que escrevam sobre cada planta, trabalhar famílias silábicas, construir frases etc.
- 2- Fazer cartazes com o nome da planta e colar as partes da planta (caule, casca, folhas, semente, flores,) e expor na sala. Também pode ser feita uma exposição no pátio da escola de todas as turmas.
- 3- Com o questionário respondido, cada criança fala a resposta e a professora anota no quadro, numa tabela, o nome da planta e ao lado escreve a quantidade, depois faz a soma e apresenta o total de cada item. Depois cada criança pode fazer uma tabela com a produção de sua família.

Atividades de matemática:

- 1- Fazer a soma das plantas que cada um estudante trouxe e depois soma de todos, por espécie e os totais. Podem ser feitos problemas envolvendo as quatro operações (matemática).
- 2- Fazer atividades envolvendo pesos e medidas utilizadas pelos moradores da comunidade (medidas: hectares, metros? Quilo? Molho, cuia etc) e trabalhar o que significa cada uma.

Exemplo:

Produção das famílias

Planta	Unidade	Quantidade	Total
Banana	Quilo, cacho, unidade	10+12+10	32
Coentro	Molho	10+10+10	30

Milho	Saca, ou quilos, ou tonelada	10+5+8	23
-------	------------------------------	--------	----

Atividades de Ciências:

- 1- Estudar cada planta trazida pelos estudantes, suas propriedades, tipos de folhas.
- 2- Identificar os solos do local e qual o melhor solo para o plantio das plantas mais cultivadas. Estudar as partes das plantas, a classificação das plantas, tipos de caules, folhas, frutos e raízes.
- 3- Estudar as a classificação das plantas: medicinais, comestíveis, venenosas.
- 4- Feirinha: Fazer exposição dos frutos, sementes e raízes em bancas como nome de cada produto e o preço (Procurar saber os preços). Elaborar com as crianças notas representado valores do dinheiro e simular compra e venda na feirinha.

Inventário dos animais das famílias da comunidade:

Animais domésticos

Pedir para as crianças listarem os **animais domésticos** existentes nas suas casas com a quantidade. Anotar as quantidades de cada um e somar o total.

Estudar os grupos dos animais (vertebrados, mamíferos).

ANEXO III - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Fazer uma visita de observação e de pesquisa a uma escola no campo

Texto que reflita sobre escola e a concepção de Educação do Campo

2. Escrever um Texto (entre 10 e 20 páginas) que reflita sobre a escola visitada e sobre a a partir dos autores que aborde os seguintes aspectos:

- a) Contextualização da trajetória da Educação do Campo;
- b) Princípios e fundamentos;
- c) Conquistas em relação às definições legais e políticas de Educação do Campo;
- d) Limites e possibilidades da Educação do Campo no contexto atual;
- e) Caracterização e refletir sobre a escola do campo visitada relacionando com os princípios da Educação do Campo e a legislação da Educação do Campo (se a escola está contemplando algum dos preceitos da legislação);
- f) Conclusões escolas publicas

Trabalho do Tempo Comunidade

Visitar uma escola no campo e entrevistar uma professora e a gestora para saber sobre o funcionamento da Escola, com os dados, fazer uma caracterização da escola:

Aspectos físicos (numero de salas, e outras dependências banheiro, secretaria, cozinha, refeitório)

Pessoal que trabalha:

Número de alunos (quem são assentados? Agricultores familiares?, quilombolas, indígenas?),

Número de professores, residem onde?

Número de funcionários;

Aspectos didáticos:

Ver se tem PPP, se adota algum tema da realidade conforme prevê a legislação da Educação do Campo?

Quais anos do Ensino Fundamental a escola oferece.

Se tem na escola salas multisseriadas.

APÊNDICE

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS GERAIS DA ESCOLA

Nome:
Nº de turmas por série funcionando:
Horário de funcionamento:
História da escola:
Funcionários que trabalham na escola:
Tem salas multisseriadas:

DADOS GERAIS DOS EDUCADORES

Nome:
Idade:
Estado civil:
Local onde mora:
Nível de escolarização:
Onde foi formada:
Participou de algum tipo de formação continuada, cursos de extensão e, eventos?
Já ensinou em escolas na cidade?
Já ensinou em escolas na cidade?
Além da escola no assentamento, você leciona em outra?

DESCRIÇÃO SOBRE A TURMA

Turno que leciona:
Séries que leciona:
Número de alunos na turma:
Faixa etária dos estudantes:
Trabalho dos pais:
Trabalho da mãe:
Relação família e escola:

PERCEPÇÃO E VÍNCULO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES

Porque optou por essa profissão?
O que você acha de lecionar?
A sua trajetória influencia na sala de aula?
Como a sua formação superior colabora na sala de aula?
Outros professores influenciaram sua escolha?
Sentiu-se inspirada por outras pessoas?
Você leciona no assentamento igual ou diferente de quando ensinava em outras escolas?

PROFISSÃO DA DOCÊNCIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Porque escolheu ensinar em escola do campo?
Você gosta de ensinar no Assentamento? Por qual motivo?
Conhece a realidade do Assentamento?
Como organiza as salas multisseriadas?
O que entende pela política pública de Educação do Campo?

O que acha que precisa para efetivar a educação do campo?
O que os estudantes conhecem da vida no campo?
E eles gostam de viver no campo?
O que você conhece sobre a vida no campo?
Trabalha com livro algum didático? Qual? Como?
Quais recursos pedagógicos, além do livro, que você utiliza em sala de aula?
Você trabalha a partir das especificidades da escola do campo?
Você aborda a história do assentamento em suas aulas? Se não – por quê? Se sim - De que forma faz isso?
Costuma praticar atividades extraclasse com os estudantes? Se não – por quê? Se sim - De que forma faz isso?